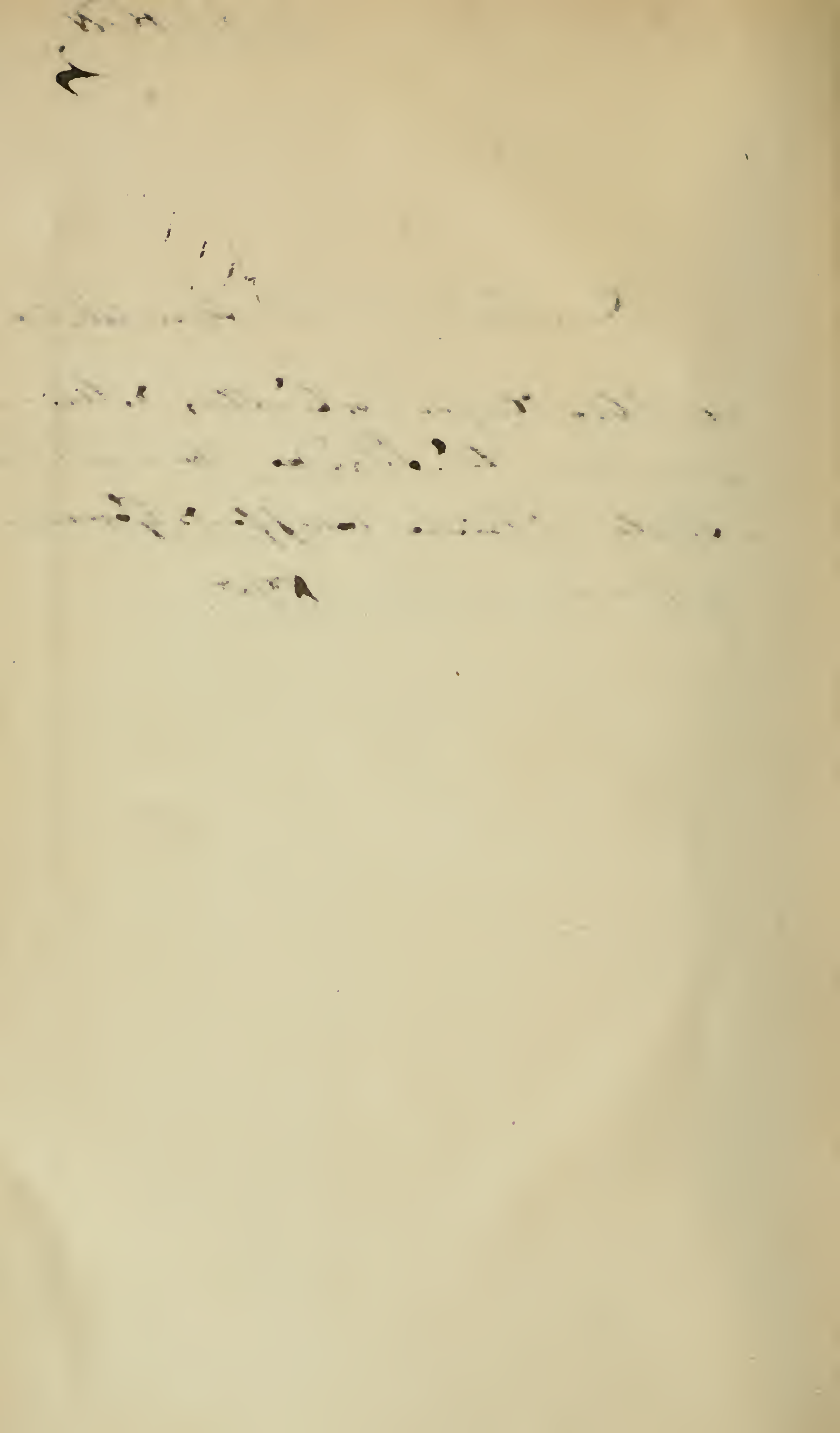
[illegible]

Dieser Band enthält die Separatabzüge von 11 Abhandlungen des Curators der Universität Halle W. Schrader, über verschiedene Schule und Kirche betreffende Gegenstände aus den Jahren 1885–1890.



ERSTE ABTEILUNG
FÜR CLASSISCHE PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON ALFRED FLECKEISEN.

20.
DIE PSYCHOLOGIE DES ÄLTERN GRIECHISCHEN EPOS.*

EINLEITUNG.

§ 1. Die frage, wie sich die vorstellungen der Griechen über das wesen und wirken der menschlichen seele und über ihr verhältnis zur sinnenwelt entwickelt haben, begegnet von vorn herein der schwierigkeit, dasz hierbei von einem festen und allgemein anerkannten begriffe der seele oder auch des geistes nicht ausgegangen werden kann. denn ein solcher hat unter den Griechen weder anfangs noch später bestanden; selbst andere und für die hier beabsichtigte untersuchung unentbehrliche grund- und mittelbegriffe, wie der des zwecks, haben sich bekanntlich erst allmählich und mit wachsender schärfe gebildet. nicht anders freilich auch bei uns und in dem gesamten verlauf der philosophie. abgesehen von materialistischen auffassungen, welche sich zwar in erkennbaren grenzen halten, aber gar bald als ausgangs- und ziellos erweisen, tritt uns bis zur gegenwart weder das wesen und die gliederung des geistes noch sein verhältnis zur seele noch auch das verhalten beider zum körper in festen und schlechthin zugestandenen begriffen entgegen: ganz natürlich, weil wir weder in der entwicklung des geistes noch in unserer erkenntnis desselben am ziele stehen. es läszt sich eben nach Lotzes wort (grundzüge der psych. § 59) nicht alles auf éinmal sagen; begnügen wir uns also vorläufig mit der unbestimmtern fassung unserer aufgabe, die vorstellungen der Griechen über dasjenige wesen, welches den menschen einheit, selbständigkeit und richtung ihres innern lebens zu verleihen scheint, in ihrer geschichtlichen entwicklung zu

* der nachstehende aufsatz bildet den anfang einer seit langem vorbereiteten geschichte der griechischen psychologie. inwiefern sich diese von dem verdienstlichen werke Siebecks unterscheiden wird, ergibt sich aus der einleitung und wird beim erscheinen des ganzen buches näher dargelegt werden.

verfolgen. je freier wir uns hierbei von vorgefaszten oder erst später gefundenen begriffen halten, um so klarer werden sich die ergebnisse unserer untersuchung an einander reihen, um so durchsichtiger wird das wachstum des griechischen geistes heraustreten.

Zu vollständiger lösung dieser aufgabe sind aber nicht nur die philosophen zu fragen, welche ja nicht allein die geistige entwicklung eines volkes darstellen und noch weniger schaffen. vielmehr bauen sie nur éin gebiet des gesamten geisteslebens an, allerdings dasjenige, welches vornehmlich den geistigen erwerb des volkes, nicht nur den gedanklichen, sondern auch die frucht der anschauung, des gefühls, des willens in bewuster weise zusammenzufassen und in begrifflicher form auszusprechen bestimmt ist. denn es ist selbstteuschung eines der bedeutendsten idealistischen systeme, wenn dasselbe sich nur in begrifflicher selbstenthüllung des denkens zu bewegen vermeint: die stufen, auf denen Hegel im reiche der gedanken aufwärts klimmt, verdanken ihre masse den abbildern der gesamten innern vorgänge, und selbst ihre form trägt trotz allen dialektischen bemühens fast eben so oft die spuren der anschauung wie der begrifflichen auflösung und abgrenzung.

Der aussondernden und zusammenfassenden gedankenarbeit der philosophen musz sich also das gemüts- und verstandesleben der übrigen schriftsteller, vor allen der dichter, zugesellen; aber auch die volkssitte, die staatlichen und religiösen einrichtungen, die kunst sind zu rate zu ziehen: freilich mit vorsichtiger beschränkung, um nicht flüchtige vorgänge zu notwendigen entwicklungsstufen zu erheben. eigentlich sollten auch die landschaftlichen und die stammesunterschiede für unsere untersuchung verwertet werden; hierfür werden sich aber der sichern kennzeichen nur wenige bieten. den hauptstoff liefern immer die schriftlichen denkmäler, weil die sprache vor allem bestrebt und befähigt ist das seelenleben in klarem und scharf begrenztem ausdruck wiederzugeben.

Zeitlich wird unsere untersuchung bis zur berührung der griechischen geisteswelt mit den christlichen heilslehren herabzuführen sein; wenigstens in allgemeinen umrissen ist darzustellen, wie auch die überzeugtesten griechischen philosophen sich der umschaffenden kraft des christentums nicht zu entziehen vermochten. hierbei liegt die versuchung nahe, auch nach den einwirkungen zu fragen, welche sich aus dem Griechentum in die christliche glaubens- und gedankenwelt fortgesetzt haben: die antwort hierauf fällt indes in der hauptsache über den rahmen unserer aufgabe hinaus.

ERSTES KAPITEL: HOMEROS.

§ 2. Vor darstellung der Homerischen seelenlehre, welche übrigens wiederholt gegenstand der untersuchung gewesen ist[1], scheint die frage nach dem ursprung und der geschichtlichen gestaltung der

[1] Nägelsbach Homerische theologie, 2e aufl. von Autenrieth 1861, bes. s. 356—416; WSTeuffel studien und charakteristiken zur griech.

beiden groszen heldengedichte, welche unter dem namen Homers überliefert sind, sowie das verhältnis beider zu einander erörtert werden zu müssen. das gewicht dieser erwägung mindert sich indes für unsere untersuchung erheblich, wenn wir uns der wohlbegründeten ansicht anschlieszen, dasz, wie man auch jene gedichte im einzelnen entstanden denke, ihr sachlicher und gedanklicher inhalt und fast mehr noch ihr sprachlicher ausdruck schon vor dem zeitalter der diaskeuasten zu einer wesentlich gleichartigen masse verschmolzen und ergänzt sei.[2] diese annahme schlieszt freilich die möglichkeit aus, die entwicklungsstufen der Homerischen gedankenwelt vor jenem abschlusz zu unterscheiden: um so gewisser haben wir hier wie in aller volksdichtung die ergebnisse des unbewust schaffenden und umbildenden volksgeistes und den geschichtlichen niederschlag der volkstümlichen gedanken und empfindungen aus einem längern zeitraume vor uns, und um so kenntlicher trägt dieser niederschlag das gepräge einer allgemeinen und notwendigen entwicklung.

Wenn wir indes auch von der frage nach der entstehung der Homerischen gedichte und nach der verschmelzung verschiedener dichtungsmassen in ihnen, im allgemeinen auch von der aussonderung späterer einschiebsel absehen, so darf doch der offenbare unterschied zwischen der Ilias und Odyssee nicht auszer betracht bleiben. dieser unterschied zeigt sich wie in der sprache und dem sagengehalt so besonders in der tiefern einkehr in das menschliche herz und demgemäsz in der reichern gedanken- und empfindungswelt, welche sich unter anderm auch in den entwickelteren religiösen vorstellungen und gewohnheiten ausspricht[3] und die Odyssee einem jüngern zeitalter zuweist. und wenn wir auch die einschiebsel nicht im einzelnen aufsuchen[4], so haben wir doch das sichere und allgemein zugestandene vorkomnis späterer anfügungen, wie Il. XXIV, Od.

---

u. röm. litteraturgeschichte, 1876, s. 3—44 (Homerische theologie und eschatologie); Lehrs vorstellungen der Griechen über das fortleben nach dem tode, in den populären aufsätzen aus dem altertum, 2e aufl. 1875, s. 301—362; Völcker über die bedeutung von ψυχή und εἴδωλον, Gieszen 1825; Bellinger 'quae Homeri de Orci natura et animarum post mortem condicione fuerit sententia', progr. von Hadamar 1847; Grotemeyer Homers grundansicht von der seele, progr. v. Warendorf 1854; MHoch 'quaestiones lexilogicae ad Homerum pertinentes', progr. v. Münstereifel 1874 (behandelt mit umsicht die wörter φρήν, νόος ua.). wertvolle beiträge bringt AFulda untersuchungen über die sprache der Homerischen gedichte I: der pleonastische gebrauch von θυμός, φρήν ua., Duisburg 1865. vgl. auch die anziehende abhandlung von Küchenmeister 'über das im Homer in betreff der verschiedenen arten der wunden niedergelegte physiologisch-medicinische material' in Günsburgs zeitschr. für klinische medicin 1855 s. 31—57. [2] so im wesentlichen Schömann in diesen jahrb. bd. 69 (1854) s. 3—31, bes. s. 23 u. 30. [3] Büchsenschütz traum und traumdeutung im altertum (1868) s. 6; Bergk griech. litt. gesch. I 736. [4] wodurch Fulda das ergebnis seiner schätzbaren untersuchungen öfters unsicher macht.

11. 24[5], welche gerade für unsere untersuchung von belang sind, wohl zu beachten.

Beginnen wir also mit den fragen: kennt Homer in und an dem menschen eine von dem körper unterschiedene und doch denselben leitende kraft? bildet diese kraft ein besonderes von dem körper trennbares und nach dem leiblichen tode fortbestehendes wesen? stellt dieses wesen etwa die eigentliche persönlichkeit des einzelnen menschen dar? die erste frage ist schlechthin, die zweite im allgemeinen zu bejahen, die dritte in ihrem kerne zu verneinen.

Jenes leitende wesen ist die seele, ψυχή: dieselbe ist unvergänglich und besteht nach dem tode unzweifelhaft, wenn auch verändert und ohne volle kraft fort; sie stellt aber nicht die wirkliche und volle persönlichkeit des menschen dar, sondern wird dieser wiederholt und ausdrücklich entgegengesetzt. was die ψυχή bei Homer im leben und nach dem tode sei, wird sich erst aus der betrachtung ihrer gliederung und thätigkeit ergeben; ihre verschiedenheit von der eigentlichen persönlichkeit des menschen läszt sich nicht nur aus ihrer kraftlosigkeit nach dem tode erkennen, sondern wird an einzelnen stellen geradezu ausgesprochen. so gleich I 3. 4 πολλὰς δ' ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν | ἡρώων, αὐτοὺς δὲ ἑλώρια τεῦχε κύνεσσιν, wo die ἴφθιμοι ψυχαί als die ψυχαὶ ἰφθίμων zu verstehen sind: vgl. XXIII 65 ff., bes. 72 ψυχαί, εἴδωλα καμόντων und 104 ψυχὴ καὶ εἴδωλον, ἀτὰρ φρένες οὐκ ἔνι πάμπαν, dazu 10, 521. 536; 11, 476; 24, 14.[6]

Der wirkliche und lebendige mensch ist also bei Homer eigentlich der leibliche; dieser stirbt und erlischt mit dem tode, aber die ihn bis dahin belebende und leitende kraft geht als selbständiges wesen in die unterwelt.[7] dieses wesen, die ψυχή, bedarf zu seiner kraftentfaltung des körpers; ohne denselben ist sie kraftlos (10, 521. 536 νεκύων ἀμενηνὰ κάρηνα), nur ein abbild des menschen ohne eigentliche geisteskraft XXIII 104, ja nur ein schatten des menschen 10, 495 und dem rauche gleich XXIII 100. diese vorstellungen sind allerdings in der Νέκυια weiter ausgebildet (11, 218—222 ψυχὴ δ' ἠύτ' ὄνειρος, ebd. 393 οὐ γάρ οἱ ἔτ' ἦν ἶς ἔμπεδος οὐδέ τι κῖκυς),

---

[5] die gesänge der Ilias werden fortan mit römischen, die der Odyssee mit deutschen ziffern bezeichnet. [6] Hoch quaest. lexilog. s. 11. dieser gegensatz ist also nicht nur in der Nekyia zu finden und deshalb nicht erst später in die ursprüngliche dichtungsmasse aus Ionien hineingetragen, wie Bergk gr. litt. I 688 anm. 79 meint. er klingt vielmehr durch die ganze Ilias, namentlich dort wider, wo die menschen selbst besonders gern als αὐτοί bezeichnet werden: I 52; II 762; VII 338; XIV 47; XXIII 66. 311. [7] auszer I 3 vgl. V 190. 654; VII 330; XI 445; XVI 856; XXII 362 ψυχὴ δ' ἐκ ῥεθέων πταμένη Ἄϊδόσδε βεβήκει, dazu die zahlreichen gleichartigen stellen aus der spätern Nekyia; mit schwankendem ausdruck 9, 523 f. αἲ γὰρ δὴ ψυχῆς τε καὶ αἰῶνός σε δυναίμην | εὖνιν ποιήσας πέμψαι δόμον Ἄϊδος εἴσω, wo wie an vielen andern stellen die ψυχή lediglich als leben und der Ἀΐδης als aufenthalt der νεκροί zu verstehen ist.

wobei das spätere einschiebsel über das doppelwesen des Herakles völlig auszer betracht bleibt.[8]

Gleichwohl ist die ψυχή nicht lediglich der name für die vom körper geschiedene seele[9]; sie ist auch nicht allein die lebenskraft[10], sonst müste sie mit dem leiblichen tode untergehen. sie ist vielmehr, wenn auch nur in vor- und abbildlicher weise, nach geistesart und geisteskraft derjenige mensch, mit dessen körper verbunden sie diesen lebendigen und vollen menschen ausmacht. sie ist also doch das gepräge der persönlichkeit (εἴδωλον), welche sich in ihr auch nach dem körperlichen tode als ein unterscheidbares und eigentümliches wesen erhält und nur bestimmte kräfte verloren hat, zwar nicht für immer und gänzlich aber doch zeitweilig und in hohem grade, allerdings solche kräfte wie wille, gedächtnis, bewustsein (φρένες), welche die seele erst zu einem lebendigen und handelnden wesen machen. denn wenn das lebendige selbst, der αὐτός, auch, wie vorbemerkt, mehr in die leiblichkeit verlegt wird, so ist der leib doch ohne die ψυχή nicht lebendig.[11] die seele ist also zwar nicht das leben selbst, aber sie ist die bedingung und der quell desselben, dh. des irdischen lebens, da sie nach dem tode in ihrer trennung von dem körper fortbesteht und nur derjenigen eigenschaften ermangelt, welche sie nur in und mit dem körper entfalten kann.

§ 3. Es ist zuzugeben, dasz bei Homer die vorgedachten bestimmungen nicht in begrifflicher schärfe sondern mehr in form der vorstellung, aber doch mit gegliederter anschauung und empfindung auftreten. ebensowenig findet sich ein klarer ausdruck über den sitz des körperlichen oder gar des geistigen lebens. in ersterer beziehung genüge die bemerkung, dasz die meisten[12] verwundungen raschen tod nach sich ziehen[13]; in letzterer, dasz Homer einen körperlichen

---

[8] 11, 602—604 schon früh als eingeschoben erkannt und wiederholt hy. Hom. XV 7; vgl. Nitzsch zu jener stelle und Baumeister hymni Hom. s. 347. [9] wie Grotemeyer in seiner oben angeführten lesenswerten abhandlung s. 27 f. meint: 'von lebenden menschen gebraucht H. das wort nur, wenn die vorstellung des todes wenigstens im hintergrunde steht.' [10] so Nägelsbach ao. s. 388, allerdings hauptsächlich in bezug auf φρένες. [11] XVI 453 αὐτὰρ ἐπὴν δὴ τόν γε λίπῃ ψυχή τε καὶ αἰών, | πέμπειν μιν Θάνατόν τε φέρειν. 9, 523. so ist der αὐτός ohne die ψυχή nur cῶμα dh. nach Aristarchs bekannter bemerkung leichnam, und die ψυχή ohne den αὐτός nur cκιά: 10, 495; 11, 207, vgl. XXI 569 ἐν δὲ ἴα ψυχή, θνητὸν δέ ἕ φαc' ἄνθρωποι dh. nur éine seele (= leben) hat Achilleus zu verlieren. wie oben in verbindung mit ψυχή, so wird αἰών auch allein für 'leben' (V 685; XIX 27; XXII 58; XXIV 725; 7, 225) oder 'lebensdauer' (IV 478; XVII 302; IX 415; 5, 152. 160) gebraucht. [12] nicht alle, also nicht bei Aineias und Hektor (XIV 409), Odysseus und Agamemnon, Diomedes und Machaon.
[13] Küchenmeister ao.; vgl. dessen lehrreiche bemerkung s. 44 über die verwundung des Sarpedon XVI 480 und s. 51 über die bedeutung der λαυκανίη XXII 325, insbesondere auch s. 39 über die unmöglichkeit des XVII 524 (ὃ γε προθορὼν πέcεν ὕπτιοc) geschilderten todesvorganges, während er sonst die Homerischen beschreibungen als zutreffend anerkennt.

und einheitlichen sitz der seele nicht kennt, weder in der brust[14] noch im kopfe[15] noch, wie allerdings spätere vorstellung ist, in den eingeweiden: vielmehr wird wiederholt gesagt, dasz die seele aus dem munde, aus der wunde oder aus den gliedern entfliehe.[16]

Eine andere frage ist aber, ob Homer die gesamte geistesthätigkeit, welche wir also in der ψυχή vereint annehmen, im begriff einheitlich gedacht oder wenigstens vorgestellt, ob er also die einzelnen geisteskräfte in kenntlicher gliederung unterschieden und zugleich einheitlich auf einander bezogen habe. auch diese frage ist in solcher strenge zu verneinen, woneben jedoch ein völliges auseinanderfallen der seelischen thätigkeiten bei ihm noch weniger anzutreffen ist. sie spielen vielmehr manigfach, hier und da so weit in einander über, dasz für éine und dieselbe geistige kraft und thätigkeit verschiedene ausdrücke als ziemlich gleichbedeutend auftreten. indes zwei seelische kräfte als hauptbestandteile lassen sich, wenn auch nicht in voller schärfe und nicht ohne scheinbar sich gegenseitig zu vertreten, doch kenntlich genug unterscheiden, die φρένες und der θυμός, welche weder unterschiedslos gebraucht werden noch auch beide als organe auf gleiche linie zu stellen sind.[17] letzteres würde schon deshalb irrig sein, weil θυμός nur quell und ausdruck geistiger thätigkeit ist, φρένες aber auch und zwar zunächst als körperliches organ auftritt. als solches kommt es bei Homer nur oder fast nur im plural vor[18] und bezeichnet, gleichbedeutend mit πραπίδες (XI 579; XIII 412 ἔβαλ' ἧπαρ ὑπὸ πραπίδων[19]) das zwerchfell, welches die brusthöhle von der bauchhöhle[20] und somit die oberhalb gelegenen organe, herz und lunge, von den unteren, magen, leber und eingeweiden scheidet.[21] diese körperliche bedeu-

---

[14] wie Grotemeyer ao. vom θυμός als lebensprincip meint; wie weit indes diese annahme grund hat, wird sich bei betrachtung des στῆθος ergeben. [15] nur scheinbar kann hierher XIX 93 Ἄτη γε κατ' ἀνδρῶν κράατα βαίνει gezogen werden, da sie vorher ἠεροφοῖτις genannt wird und also räumlich von oben über die häupter der männer schreitet.
[16] IX 409; XIV 518 κατ' οὐταμένην ὠτειλήν. XVI 505; ἐκ ῥεθέων XVI 856; XXII 68. 362. [17] so Nägelsbach ao. s. 389 'es geht im θυμός das nemliche vor, was in den φρένες vorgeht, und insofern ist θυμός als das unkörperliche princip der geistigen thätigkeiten den körperlichen φρένες zu parallelisieren.' [18] denn XV 627 τρομέουσι δέ τε φρένα ναῦται δειδιότες ist doch körperlich zu verstehen, vielleicht auch XIX 125 ἄχος κατὰ φρένα τύψε βαθεῖαν, wodurch die sonst richtige bemerkung von Ameis zs. f. d. aw. 1855 s. 340 eingeschränkt wird.
[19] auch XXII 43 αἰνὸν ἀπὸ πραπίδων ἄχος ἔλθοι sind die πραπίδες wesentlich als örtliches organ zu verstehen; ebenso XXIV 514, wenn nicht dieser vers mit recht schon von den alten verworfen wäre, vgl. schol. A und V zu dieser stelle, Bekker s. 644ª 47. [20] schol A D zu XI 579 Bk. s. 322ᵇ 11. den φρένες gegenüber liegt das μετάφρενον II 267; V 40. 56; X 29; XXII 283. [21] ι 301 πρὸς στῆθος, ὅθι φρένες ἧπαρ ἔχουσιν. diese richtige anschauung findet sich also schon bei Homer. in anatomischer beziehung vgl. Rüdinger topographisch-chirurgische anatomie des menschen (1873. 78) I s. 34 'da das zwerchfell der wichtigste respirationsmuskel ist, welcher sich rhythmisch zusammenzieht und erschlafft, so wird sein höhenstand zur brusthöhle je nach

tung erhellt aus XVI 481 ἔβαλ' ἔνθ' ἄρα τε φρένες ἔρχαται ἀμφ' ἀδινὸν κῆρ. ebd. 504 ἐκ χροὸς ἕλκε δόρυ, προτὶ δὲ φρένες αὐτῷ ἕποντο.[22]

So schlieszen also die φρένες in nächster bedeutung das στῆθος umfassend gegen die γαστήρ ab. das στῆθος ist nun freilich nicht geradezu sitz der ψυχή, aber es enthält das κῆρ XIV 139 = der κραδίη (X 94 κραδίη δέ μοι ἔξω στηθέων ἐκθρῴσκει. 4, 548; letzteres in den στέρνα XIII 282) und ist insofern auch die behausung für mancherlei gemütsregungen, als deren quell das κῆρ oder die κραδίη gilt.[23] zwischen diesen beiden ausdrücken ist bei Homer kaum ein unterschied. wenn das κῆρ sich im στῆθος befindet, so musz es natürlich auch von den dieses abgrenzenden φρένες umschlossen werden XVI 481. 18, 344 (ἄλλα δέ οἱ κῆρ ὥρμαινε φρεσὶν ᾗσιν); geistig wird es in den θυμός verlegt (VI 523 τὸ δ' ἐμὸν κῆρ ἄχνυται ἐν θυμῷ) und ist vielleicht überhaupt um eine leise schattierung geistiger oder doch um einzelne gemütsregungen reicher als die κραδίη. letztere ist ort des ἦτορ XX 169, ihr körperliches erbeben findet sich XXII 461, vgl. Aischylos Prom. 880 κραδία δὲ φόβῳ φρένα λακτίζει. sonst ist sie sitz der kraft bis zur härte[24], der furcht[25],

der ein- und ausatmung ein variabler sein müssen. constant zeigt sich, dasz die kuppel des zwerchfelles in der rechten hälfte des thorax höher steht als links, dh. die voluminöse leber läszt das zwerchfell und somit auch die lunge rechts nicht so weit herabsteigen als linkerseits.' Funke lehrbuch der physiologie, 3e aufl. 1860, I 395. Aeby der bau des menschlichen körpers, Leipzig 1871, s. 482 'der besitz eines zwerchfells ist das ausschlieszliche erbteil des menschen und der säugetiere'; von tieren gebraucht es Homer IV 245; XVI 157; XVII 111. irrig behauptet daher Grotemeyer ao. s. 10, dasz das zwerchfell mit dem atmen nicht in verbindung stehe.

[22] vgl. zu letzterer stelle schol. B L Bk. s. 459ᵃ 50 τὰς σωματικὰς λέγει φρένας, ebd. schol. D ἀεὶ ὁ ποιητὴς φρένας καλεῖ τὸ διάφραγμα. auch schol. A zu XVI 481 Bk. s. 458ᵇ 25. vgl. ferner X 10; die φρένες ἀμφιμέλαιναι I 103; XVII 83. 499. 573; auch VIII 124 αἰνὸν ἄχος πύκασε φρένας; 8, 541 ἄχος φρένας ἀμφιβέβηκεν, vielleicht auch XI 89 σίτου τε γλυκεροῖο περὶ φρένας ἵμερος αἱρεῖ, verglichen mit 9, 362 περὶ φρένας ἤλυθεν οἶνος, gehört hierher. [23] auch στῆθος ist hauptsächlich körperlich zu verstehen II 544; III 397; X 21. 131; XI 19; aber es hat doch nach obigem nähere beziehungen zum gemütsleben, welche bei dem rein körperlichen στέρνον, dem ausdruck für die äuszere brustwölbung, wegfallen: IV 106 ὅν ὑπὸ στέρνοιο τυχήσας βεβλήκει πρὸς στῆθος. ebd. 430. 528; II 479; III 194 εὐρύτερος δ' ὤμοισιν ἰδὲ στέρνοισιν. VII 224; XI 842; XIII 290; XV 542; XVI 342; XX 163; XXII 313; XXIII 365; 5, 346 u. 373, von tieren 9, 443, sonst in der Odyssee nicht gebraucht. erst bei den tragikern tritt στέρνον als sitz des gemüts auf. vgl. über den unterschied von στῆθος Döderleins glossarium III nr. 2352. [24] II 451 ἐν δὲ σθένος ὦρσεν ἑκάστῳ καρδίῃ. XI 12; XIV 152; mit θάρσος XXI 547 vgl. θρασυκάρδιος X 41; XIII 343; μενεδήιος und μαχήμων XII 247; 1, 353 ἐπιτολμάτω κραδίη καὶ θυμὸς ἀκούειν. als härte III 60 κραδίη πέλεκυς ὥς ἐστιν ἀτειρής verglichen dort 63 mit νόος ἀτάρβητος, 4, 293 κραδίη σιδηρείη, 23, 103 στερεωτέρη λίθοιο. [25] I 225 κραδίην δ' ἐλάφοιο, XIII 282; IX 635 κραδίη καὶ θυμὸς ἐρητύεται, XXI 551 πολλὰ δέ οἱ κραδίη πόρφυρε, 4, 427. 572; 10, 309; vgl. 5, 389 κραδίη προτιόσσετ' ὄλεθρον.

oft in verbindung mit θυμόc[26], des schmerzes[27], der freude[28] und der empfindung im allgemeinen.[29] auch wo κραδίη scheinbar mit dem denken verbunden wird, bezeichnet sie nicht sowohl den quell der überlegung selbst als die neigung, durch welche die überlegung beeinfluszt wird, so XVI 435 διχθὰ δέ μοι κραδίη μέμονε φρεcὶν ὁρμαίνοντι.[30]

Dies letztere gilt auch von dem κῆρ, so I 569 ἐπιγνάμψαcα φίλον κῆρ (vgl. II 14 ἐπέγναμψεν γὰρ ἅπανταc Ἥρη); XIV 208 παραιπεπιθοῦcα φίλον κῆρ, vgl. mit XV 52 μεταcτρέψειε νόον μετὰ cὸν καὶ ἐμὸν κῆρ, 7, 82, wo überall ein gemisch von denkender erwägung und leidenschaftlicher neigung auftritt. sonst ist das κῆρ, welches kaum irgendwo eigentlich körperliche beziehungen hat[31], sitz des mutes und des willens[32], des zornes[33], des hasses[34], des schmerzes[35], der freude[36], der liebe und ehrfurcht[37], ja in der Odyssee des lebens selbst.[38]

---

26 XIII 784 κραδίη θυμόc τε κελεύει, 8, 204; 15, 339. 395; 16, 81; 21, 198. 342; ähnlich X 220 ὀτρύνει κραδίη καὶ θυμόc. 18, 61; X 244 πρόφρων κραδίη καὶ θυμὸc ἀγήνωρ. 27 II 171 ἄχοc κραδίην καὶ θυμὸν ἵκανεν, ebenso 18, 274; VIII 147 und XV 208; XVI 52, ähnlich XVI 266. 275; XXIII 47; X 9 cτεναχίζεcθαι ἐκ κραδίηc. XXIV 129 cὴν ἔδεαι κραδίην (vgl. VI 202 κατέδων ὃν θυμόν); 18, 348, ähnlich 20, 286; 17, 489 ἐν κραδίῃ μέγα πένθοc ἄεξεν. 20, 17. 18; IX 646 οἰδάνεται κραδίη χόλῳ, vgl. XXIV 584 μὴ ὁ μὲν ἀχνυμένῃ κραδίῃ χόλον οὐκ ἐρύcαιτο. 28 I 395 ἐπεὶ ὤνηcαc κραδίην Διόc. 4, 548 κραδίη καὶ θυμὸc ἰάνθη. 20, 327. 29 20, 13 κραδίη δέ οἱ ἔνδον ὑλάκτει. ebd. 17. 18 τέτλαθι δή, κραδίη. ebd. 23; ähnlich XIX 220 und XXIII 591 τῷ τοι ἐπιτλήτω κραδίη.

30 vgl. XXI 441 und 4, 260 κραδίη τέτραπτο, auch die ähnliche wendung bei Euripides Iph. Taur. 655 ἔτι γὰρ ἀμφίλογα δίδυμα μέμονε φρήν, | cὲ πάροc ἢ c' ἀναcτενάξω γόοιc. 31 etwa nach seiner lage im cτῆθοc XIV 139; 1, 341; 7, 309; 16, 275; in den φρένεc XVI 481; 18, 344; mit anklang an den körperlichen sinn XIX 319 ἐμὸν κῆρ ἄκμηνον πόcιοc καὶ ἐδητύοc, XV 10 ὁ δ' ἀργαλέῳ ἔχετ' ἄcθματι κῆρ ἀπινύccων, vielleicht 5, 454 ἁλὶ δέδμητο φίλον κῆρ. dasz das κῆρ VI 523 in den θυμόc verlegt wird, kann nicht als körperlich, nicht einmal örtlich aufgefaszt werden. 32 II 851 λάcιον κῆρ, vgl. I 189 ἐν cτήθεccιν λαcίοιcι. XVI 554, ebd. 481 ἀδινὸν κῆρ, ähnlich XIII 713 μίμνε φίλον κῆρ von der standhaftigkeit; 4, 270 Ὀδυccῆοc ταλαcίφρονοc κῆρ. 21, 247 κυδάλιμον κῆρ. ὀρίνειν und ὁρμαίνειν 17, 216; 23, 85; κῆρ ἤθελε 12, 192. und als gegensatz ἀκήριοc XI 392; VI 812 u. 817; VII 100; XIII 224; XXI 466 φθινύθουcιν ἀκήριοι. 12, 98; 23, 328. 33 I 44; IX 555; XIII 206; XVI 585; XXI 136. 542; XXIII 37; 5, 284; 7, 309; 9, 480; 12, 376; 17, 458; 18, 387; 22, 224; vgl. 23, 167 κῆρ ἀτέραμνον.

34 IV 53; XI 744; XIII 119. 35 I 491 φθινύθεcκε, vgl. mit 10, 485; V 399; VI 523; VII 427 ff.; XVII 539; XIX 57; XXIV 773; ἔcτενε κυδάλιμον κῆρ. X 16; XII 45; XVIII 33; 4, 341 τείρει. 9, 460 κῆρ λωφήcειε κακῶν. mit ἄχοc 10, 247; 11, 208; ἀχνύμενοι κῆρ 12, 250; 22, 188; 24, 420; τετλάτω 16, 275; 20, 23; besonders bezeichnend 19, 516 πυκιναὶ . . ἀμφ' ἀδινὸν κῆρ ὀξεῖαι μελεδῶνεc . . ἐρέθουcιν. 36 XIV, 139; γηθόcυνοc κῆρ IV 272. 326; XVIII 557; XXII 504; 1, 310; 4, 259; 17, 514; 22, 58. 37 κῆρι, περὶ κῆρι φιλεῖν IX 117; XIII 430; XXIV 61. 773; 15, 245. 370; τιέcκετο περὶ κῆρι IV 43; 5, 36 τιμᾶν; 7, 69; 19, 280; 23, 339. 38 4, 540 οὐδέ νύ μοι κῆρ ἤθελ' ἔτι ζώειν. ebenso 10, 497, obschon dieser ausdruck auch in die zone des willens oder des schmerzes eingereiht werden kann.

§ 4. Diese organe der empfindung befinden sich also im cτῆθοc, somit, wie vorbemerkt, auch innerhalb der φρένεc, welche nicht nur eine gleichsam unbeteiligte scheidewand zwischen brust und bauch bilden, sondern vermöge ihrer körperlichen bestimmung als wichtigster respirationsmuskel doch zu der oberhalb gelegenen brust in näherer beziehung stehen als zu den organen der bauchhöhle. es ist sonach sehr erklärlich, dasz die φρένεc und noch mehr in einheitlicher zusammenfassung der singular φρήν sehr bald überwiegend zur bedeutung derjenigen geistigen vorgänge gelangt sind, welche in den von den φρένεc umschlossenen organen ihren sitz haben. aber einerseits bezeichnen die φρένεc nie in dem vollen sinne das leben wie θυμόc, ἦτορ, ψυχή, und anderseits haben sich die φρένεc in weiterer begriffsbildung entschieden mehr dem gebiete des verstandes als dem des gefühls zugewendet, wie sich aus näherer betrachtung ihres Homerischen gebrauchs ergeben wird.

Zunächst ist hier zu wiederholen, dasz die körperliche bedeutung des wortes sich fast nur mit dem plural verbindet[39], die geistige dagegen durch beide numeri, wenn auch im singular mit einer eigentümlichen färbung, ausgedrückt wird. dieser örtliche sinn gilt auch von allen stellen, in denen der θυμόc als in den φρένεc befindlich bezeichnet wird[40], wogegen in dem dreimaligen ἐc φρένα θυμὸc ἀγέρθη[41] doch die geistige bedeutung (die lebenskraft sammelte sich bis zum bewustsein) überwiegt. ebenso gehört hierher φρένεc als sitz des ἦτορ VIII 413. XVII 111. XIX 169; weniger vielleicht als sitz des νοῦc XVIII 419.[42]

Der geistigen bedeutung dienen also beide numeri, und zwar gehört der plural in der weit überwiegenden zahl der stellen dem gebiete des verstandes. so sind die φρένεc quell und mittel der erkenntnis und des wissens[43], der besinnung und besonnen-

[39] die beweisstellen in § 3, besonders anm. 18. 21. 22. [40] VIII 202; IX 462 und ebenso XIII 280; X 232; XIII 487; XIX 178; XXII 357 und 23, 172 (an diesen drei stellen sehr bezeichnend das willensmoment innerhalb des geistes); 16, 73. vgl. Goebel lexilogus I s. 568.
[41] XXII 475; 5, 458 und 24, 349, wenngleich die letzte stelle als spätere wiederholung nicht ins gewicht fallen mag; vgl. ἐνὶ φρεcὶ θυμὸc ἰάνθη XXIV 321 und 15, 165. [42] XVIII 419 τῇc ἐν μὲν νόοc ἐcτὶ μετὰ φρεcίν. über μετὰ φρεcίν vgl. die stellen bei La Roche zu IV 245. ob IV 245 μετὰ φρεcὶν ἀλκή auch örtlich zu verstehen sei, wie namentlich XVII 499 ἀλκῆc καὶ cθένεοc πλῆτο φρέναc ἀμφιμελαίναc neben XX 381 φρεcὶν εἱμένοc ἀλκήν und XVI 157 περὶ φρεcὶν ἄcπετοc ἀλκή anzudeuten scheint, mag im hinblick auf III 45 οὐκ ἔcτι βίη φρεcὶν οὐδέ τιc ἀλκή zweifelhaft erscheinen; jedenfalls werden die φρένεc ἀμφιμέλαιναι (§ 3 anm. 22) gern in engster verbindung mit mut und zorn gedacht: I 103; XVII 573, eingeschoben 4, 601. [43] I 333, ebenso VIII 446; XXII 296; XXIV 563; I 107 (μαντεύεcθαι); II 213. 301; V 326; VIII 366; IX 600 (νοεῖν), ebenso XV 81; XVI 530; XXII 235. 296; XVII 325; XXI 61; γνῶναι und εἰδέναι 1, 420; 4, 632; 5, 206; 7, 327; 13, 417; 22, 501; 23, 14; νοεῖν 1, 322; 3, 26; 15, 326; δέδαε 8, 448; cύνθετο 1, 328; ὀccόμενοc 1, 115; 20, 228 πινυτὴ φρέναc ἵκει. 22, 347 θεὸc δέ μοι ἐν φρεcὶν οἴμαc παντοίαc ἐνέφυcεν. ähnlich XVII 260 τίc ἦcι φρεcὶν οὐνόματ' εἴποι (Döderlein 'suopte ingenio') und XXIV 197 τί τοι φρεcὶν εἴδεται εἶναι. dem bei-

heit[44], der überlegung und klugheit[45], und in verbindung hiermit des beherzigens und erwägens.[46]

Viel seltener findet sich in diesem sinne der singular und zwar fast ausschlieszlich mit κατά, sei es allein (II 3 μερμήριξε κατὰ φρένα, V 406 οἶδε κατὰ φρένα, in der Dolonie X 507 ὥρμαινε κατὰ φρένα) oder in dem zur formel gewordenen κατὰ φρένα καὶ κατὰ θυμόν.[47] denn die beiden stellen 6, 65 τὰ δ' ἐμῇ φρενὶ πάντα μέμηλεν und X 45 f. Διὸς ἐτράπετο φρήν. Ἑκτορέοις ἄρα μᾶλλον ἐπὶ φρένα θῆχ' ἱεροῖσιν (letztere freilich aus der spätern Dolonie) scheinen insofern eine anders gefärbte bedeutung zu haben, als sie den erwägenden geist in seiner einheit gegenüber den einzelnen ver-

---

zuzählen ist von dem sinnlich gleichbedeutenden πραπίδες die nur von Hephaistos gebrauchte formel ἰδυίῃσι πραπίδεσσι I 608; XVIII 380. 482; XX 12; 7, 92.

[44] IV 104 τῷ δὲ φρένας ἄφρονι πεῖθεν, ebenso XVI 842; 1, 42; 14, 290. VI 234 φρένας ἐξέλετο Ζεύς, desgl. IX 377; XVII 470; XVIII 311; XIX 137; θεοὶ φρένας ὤλεσαν VII 360; XII 234; βλάπτειν φρένας XV 724; 14, 178 (vgl. XVI 660 βλάπτειν ἦτορ); παραπείθειν VII 120; XIII 788; ἠπεροπεύειν 13, 327; 15, 421; ἀμφικαλύπτειν III 442; XV 294; πυκάζειν VIII 124. 316; XVII 83 (der schmerz verdüstert die überlegung). die stellen mit τρέπειν VI 61 (der singular in der Dolonie X 45), XV 203 στρεπταὶ μέν τε φρένες ἐσθλῶν (vgl. XIII 115 ἀκεσταί τοι φρένες ἐσθλῶν) weisen mehr auf die allgemeine gemütsstimmung hin. vgl. ferner φρένας ἠλέ XV 128; 2, 242; XVI 403 ἧστο ἀλείς· ἐκ γὰρ πλήγη φρένας mit 18, 327 φρένας ἐκπεπαταγμένος und 22, 298 τῶν δὲ φρένες ἐπτοίηθεν. umgekehrt bezeichnen die φρένες ἔμπεδοι die volle und kräftige besinnung VI 352; 10, 493; 18, 215 οὐκέτι τοι φρένες ἔμπεδοι οὐδὲ νόημα (ähnlich 10, 240 νόος ἔμπεδος), und dem erwachenden Nestor X 139 περὶ φρένας ἤλυθ' ἰωή: ähnlich XIV 164 ὕπνον . . χεύῃ ἐπὶ βλεφάροισιν ἰδὲ φρεσὶ πευκαλίμῃσιν. so trifft die ἄτη die φρένας XVI 805, vgl. IX 119; XIX 137; 21, 301 φρεσὶν ᾗσιν ἀασθείς, freilich XI 340 auch den θυμός. hierher gehört auch die (etwa mit ausnahme des οἰνοβαρής I 225) nur in der Odyssee, hier aber auch mehrfach berührte einwirkung des weins auf die φρένες: 3, 139; 9, 362 περὶ φρένας ἤλυθεν οἶνος. ebd. 454 δαμασσάμενος φρένας οἴνῳ. 18, 331 ἦ ῥά σε οἶνος ἔχει φρένας, ebenso ebd. 391; 19, 122 βεβαρηότα με φρένας οἴνῳ (ohne hinreichenden grund von Fulda ao. s. 130 als unecht bezeichnet); 21, 297 φρένας ἄασεν οἴνῳ. [45] aus zahlreichen stellen nur einige bezeichnende I 115; XVII 171 περὶ φρένας ἔμμεναι ἄλλων, ebenso XIII 631; ebd. 431 ἐκέκαστο φρεσίν, auch XX 35; φρένες οὐδ' ἠβαιαί XIV 141; 21, 288; ähnlich 4, 264; ἐσθλαί 2, 117; 7, 111; 11, 367; ἐναίσιμοι XXIV 40; 18, 220; μερμηρίζειν κατὰ φρένα II 3; 1, 427; βουλεύειν 1, 444; 14, 337; μήδεσθαι 3, 132 vgl. mit XVII 325; XXI 19; XXIV 674; 19, 354; 23, 14 πρὶν δὲ φρένας αἰσίμη ἦσθα. [46] βάλλεσθαι ἐνὶ φρεσίν I 279; IV 39; V 259; XVI 83; XXI 93; 16, 299; 17, 548; 19, 236. 495. 570; 19, 10 (11, 454 und 16, 282 eingeschoben); μετὰ φρεσίν IX 434; τιθέναι I 55; VIII 218; XIX 121; 5, 427; 11, 146; 14, 227; 16, 282. 291; 18, 158; 21, 1; θέσθαι XIII 121; 4, 729; ποιεῖν ἐν φρεσίν XIII 55; μενοινᾶν μετὰ φρεσίν XIV 265, ἐνὶ φρεσίν 21, 157, φρεσίν 1, 34; 15, 111; 17, 355; κέρδος νωμᾶν ἐνὶ φρεσίν 18, 216; ἔχειν φρεσίν II 33. 70 wohl wie εὐρύεσθαι 16, 459 = 'bei sich bewahren'. dazu die zahlreichen verbindungen mit μέλει XVIII 463 μή τοι ταῦτα μετὰ φρεσὶ σῇσι μελόντων. XIX 29 u. 343; XXIV 152; 1, 151; 7, 207 ua.

[47] μερμηρίζειν VIII 169; 4, 117; 10, 151 ua.; φράζεσθαι XV 163; 1, 294; ὁρμαίνειν I 193; X 4. 507; XI 411; XVII 106; 4, 120 ua. Fulda ao. s. 105.

standesoperationen ausdrücken sollen.[48] und auch in jener formel drückt sich doch wesentlich die gesamtheit des geistes nach seinen beiden gliedern, verstand und gemüt, aus, so dasz in derselben der plural φρένες neben dem stets nur im singular erscheinenden θυμός keinen platz hatte.

Auch die regungen des gemüts sind dem begriffskreise unseres worts nicht fremd; allein es verbindet sich mit ihnen weit seltener und findet sich hier mehr im singular als dort. zwar der zahl der stellen nach überwiegt auch hier der plural; werden von denselben aber die sehr zahlreichen formelhaften und als plural leicht verständlichen verbindungen φρεσί, ἐνὶ φρεσί, μετὰ φρεσί abgerechnet[49], so darf man wohl auch hier den singular als den ausdruck der einheitlichen geistesverfassung ansehen, so dasz hierdurch die wesentliche, wenngleich nicht ausschlieszliche gebietsabgrenzung von φρένες für die thätigkeit des verstandes nicht aufgehoben wird. besonders gern steht der singular bei ausdrücken der freude[50], gelegentlich auch der furcht.[51] der plural wird mehr für das verlangen, den zorn, die anstrengung und den mut, aber auch für die trauer[52] verwendet.

Wenn nun den toten der volle gebrauch der φρένες abgeht[53], wogegen ihnen, wie sich später ergeben wird, fortlebendes gefühl beigemessen wird, so erhellt auch hieraus, dasz die geistige bedeutung von φρήν und φρένες sich wesentlich in dem kreise des verstandes und des klaren bewustseins bewegt; und dasselbe gilt fast noch strenger von seinen ableitungen. zunächst von φρονέω, welches XXII 59 ἔτι φρονέοντι schlechthin das vermögen zu denken,

[48] doch ohne dasz φρήν sich nach Fulda ao. s. 286 gerade mit dem begriffe von sinn und gemüt deckte; vielmehr tritt in der formel κατὰ φρένα καὶ κατὰ θυμόν der verstand, φρήν, gerade im gegensatz zum θυμός und zu seiner ergänzung auf. die gesamte sinnesart ist auch 3, 266 φρεσὶ γὰρ κέχρητ' ἀγαθῇσιν mit dem plural gemeint. [49] φρεσί I 106; II 242; X 238; XIII 609; XIX 19. 174; XXIV 171; 5, 74; 11, 195; 18, 324; 19, 347; 24, 233; ἐνὶ φρεσί X 232; XVI 60; XVIII 88; XXI 101. 583; 7, 218; 8, 154. 368; 9, 10; 14, 82; 24, 423. 465; μετὰ φρεσί IV 245 μετὰ φρεσὶ γίγνεται ἀλκή (vielleicht örtlich in praecordiis, vielleicht auch stärke mit besonnenheit); X 533; 17, 470; 24, 435.
[50] I 474 ὁ δὲ φρένα τέρπετο. IX 186; XX 23 (nach La Roche zdst. acc. der beziehung, wodurch in der bedeutung sich nichts ändert, vgl. übrigens IX 189 das activ mit θυμόν); 4, 102; 5, 74; 8, 131. 368; 17, 174; VI 285 φαίην κε φρέν' ἀτέρπου ὀϊζύος ἐκλελαθέσθαι. χαίρειν VI 481; γέγηθα VIII 559; X 683; 6, 106; XIII 493 γάνυται: wogegen der plural 19, 471 τὴν δ' ἅμα χάρμα καὶ ἄλγος ἕλε φρένας. 24, 382 σὺ δέ κε φρένας ἔνδον ἰάνθης. [51] I 555; IX 244; wogegen X 10 τρομέοντο δέ οἱ φρένες ἐντός körperlich zu verstehen ist, vgl. § 3 anm. 18, und XIII 121 vielleicht örtlich ἐν φρεσὶ θέσθε αἰδῶ καὶ νέμεσιν. [52] III 442 ἔρως φρένας ἀμφεκάλυψεν. XI 89 περὶ φρένας ἵμερος vielleicht körperlich; zorn I, 342; VIII 360; XIX 127; XXIV 114 (überall der localis); V 493 δάκε δὲ φρένας Ἕκτορι μῦθος, wogegen 6, 147 μὴ χολώσαιτο φρένα κούρη der sing.; mut I 103 vgl. mit XVII 499 u. 573; III 45; XVI 157 περὶ φρεσί und mit θεῖναι μένος, θάρσος ἐν φρεσί XXI 145; 1, 89; 3, 76; 6, 140; mit πόνος VI 355; neben den in anm. 49 angegebenen fällen mit πένθος I 362; XVIII 73. 88. [53] XXIII 103 ἀτὰρ φρένες οὐκ ἔνι πάμπαν. der seher Teiresias wird 10, 493 ausdrücklich als ausnahme bezeichnet.

etwa 'bei leben und sinnen sein', bezeichnet; sodann 'bedenken und erwägen'[54]; ferner 'meinen' III 98; VII 34, häufig mit adverbialen bestimmungen[55], nicht ohne gemütlichen anklang in ἐνὶ θυμῷ, ἐπὶ θυμῷ, ἀνὰ θυμόν, κατὰ θυμόν[56], auch in zusammensetzungen[57], wogegen εὐφρονεῖν und εὐφραίνειν gleichfalls nicht ohne beteiligung des gemüts bleibt.[58] das vorwiegen des verstandes erhellt auch in den substantiven und den zahlreichen adjectiven gleichen stammes[59], etwa mit ausnahme von dem schon ferner stehenden μελίφρων (vom schlaf II 34, sonst vom wein und der speise VI 264; VIII 506. 546; XXIV 284; 7, 182; 13, 52 u. sonst) und zum teil von πρόφρων, welches in der Odyssee immer prädicativ vorkommt und zwar auch

---

[54] überwiegend in der jüngern Odyssee 1, 118; 5, 89. 474; 6, 145; 7, 312; mit γιγνώcκειν 16, 136; 17, 193. 281; φρονέοντι δοάccατο κέρδιον εἶναι XIV 23; 10, 153; 15, 204; 18, 93; 22, 338. [55] mit ἰθύc XII 124; XIII 135; κρυπτάδια I 542; μέγα VIII 553; XI 296; εὖ 7, 74. 158; 24, 53 u. 453 = wohlgesinnt; ἀγαθά VI 162; XXIII 306; 1, 43; φίλα IV 219; V 116 (IX 256 φιλοφροcύνη); κακά und κακῶc VII 70; XVI 373; 10, 317; 17, 596; 18, 168. 232; 20, 5; ὀλοά XVI 701; ἐφημέρια 21, 83; ἄλλα 22, 51. [56] VIII 340; X 491, vgl. Fulda ao. s. 282. [57] ἀλλοφρονεῖν 'verwirrtsein' XXIII 698; ὁμοφρονεῖν 9, 456; ἐπιφρονεῖν 'sinnig nachdenken' 19, 385; ebd. 22 ἐπιφροcύναc ἀνελέcθαι. δολοφρονεῖν III 405; 10, 339; 18, 51; χαλιφρονεῖν 23, 13. ἀφραίνειν II 158; VII 109 (ebd. 110 ἀφροcύνη); 20, 360. [58] εὐφρονεῖν I 73. 253; II 283; IX 95, vgl. III 246 οἶνον ἐύφρονα. 2, 160 ἐὺ φρονέων = 'wohlbedächtig'; εὐφροcύνη 6, 155, vgl. 20, 8 γέλω τε καὶ εὐφροcύνην παρέχουcαι. εὐφραίνειν activ V 688 εὐφρανέειν ἄλοχον, ebenso XVII 28; VII 294. 297; XXIV 102; 13, 44; med. 2, 311. [59] die abstracten substantiva, mit einziger ausnahme von ἀφροcύνη VII 110 (vgl. 16, 278; 24, 457) und δολοφροcύνη XIX 97. 112, nur in der Odyssee: ἀεcιφροcύνη 15, 470; ἐπιφροcύνη 'achtsamkeit' 5, 437; 19, 22; εὐφροcύνη 6, 155; 9, 26; mit θυμόc 10, 465, mit ἦτορ 23, 52; ὁμοφροcύνη 6, 181; 15, 198; cαοφροcύνη 23, 13. 30; φρόνιc = 'kenntnis, einsicht' 3, 244; = 'kunde' 4, 258; χαλιφροcύναι 16, 310. zu den zahlreichen adjectiven mögen nur einige belegstellen angeführt werden: ἀγανόφρων XX 467. ἀεcίφρων 21, 302 ἀεcίφρονι θυμῷ, das spätere ἀρτίφρων 24, 261; ἀταλάφρων VI 400; ἄφρων V 761 ὃc οὔ τινα οἶδε θέμιcτα. III 220; XXIII 157 οὔτ' ἄφρων οὔτ' ἀλιτήμων. 6, 187; 8, 209; 17, 586 usw.; ἐπίφρων βουλήν 16, 242 von Odysseus, mit μῆτιc 19, 326; δαΐφρων mit verschiedener bedeutung für Ilias und Odyssee, was sich doch aus der verschiedenheit des in jedem gedicht vorwiegenden gedankenkreises erklärt, ohne dasz man mit Bergk gr. litt. I 731 anm. 6 zwei verschiedene stämme und zwar für 'verständig' δαείφρων = δαεcίφρων anzunehmen hätte; ἐχέφρων IX 431; 4, 111 und sonst sehr häufig von Penelope; 13, 332 ἀγχίνοοc καὶ ἐχέφρων von Odysseus; κερδαλεόφρων I 149; IV 339; κρατερόφρων XIV 324; 4, 33; 17, 124; ὀλοόφρων nach La Roches richtiger bemerkung zu II 723 in der Ilias nur von tieren (vgl. XV 630; XVII 25), in der Odyssee (1, 52; 10, 137; 11, 322) nur von menschen gebraucht; ὁμόφρων nur XXII 263 (der gegensatz ebd. 264 ἀλλὰ κακὰ φρονέουcι διαμπερὲc ἀλλήλοιcιν); περίφρων stehendes beiwort der Penelope, auch wohl der Eurykleia 19, 357; 20, 134; 21, 381; von der königin Arete 11, 345, überhaupt nur von frauen, in der Ilias nur V 412; πολύφρων XXI, 367; von Odysseus 1, 83; 14, 424; 20, 39. 329; von Hephaistos 8, 327; allgemein 14, 464; cαόφρων XXI 462; 4, 158; ταλαcίφρων IV 421; 1, 87; 3, 84 und sonst; χαλίφρων 4, 471; 19, 530, mit χαλιφροcύνη und χαλιφρονεῖν nur in der Odyssee.

die bedeutung 'ernstlich erwägend, aufrichtig', häufiger aber von 'huldvoll, gern' hat.[60]

§ 5. In den bezirk der φρένες gehört demgemäsz νόος, νόημα, νοεῖν, ersterer mit dem sitz ἐν στήθεσσιν III 63; XIII 732; 2, 124; 20, 366; 21, 361 und somit auch ἐν φρεσί XVIII 419, vgl. XV 80 (als einzelmeinung ἐν θυμῷ 14, 490), zuweilen als allgemeine verständige sinnesweise mit den beiwörtern ἐσθλός, ἀπηνής, θεουδής, welche sich auch wandeln kann[61], viel mehr aber als besinnung und bewustsein[62], als überlegung und klugheit[63] und als einzelner rat und plan[64], wohin auch Ζηνὸς νόος (XVI 103), Διὸς νόος (VIII 143; XV 242. 463; 5, 103. 137; 14, 310; 24, 474) gehören mag; nur hier und da mit dem anflug einer neigung.[65] dem verwandt ist νόημα als einzelgedanke oder als besonderes vorhaben.[66] und ebenso fallen in das reich des verstandes die verschiedenen bedeutungen von νοεῖν als 'erkennen', besonders 'merken' und 'gewahr werden'[67], dann auch 'einsehen, überlegen, erdenken, beherzigen'[68] mit den zugehörigen adjectiven νοήμων und ἀγχίνοος.[69]

---

60 Ameis zu 2, 230; erstere bedeutung XXIV 140; 14, 406; vielleicht προφρονέως V 810. 816; letztere I 77. 150. 543; VIII 40; 5, 143; 8, 498; 9, 355 und sonst. 61 ἐσθλός 7, 73; ἀπηνής XVI 35; XXIII 484; 18, 381; θεουδής 6, 121; 8, 576; 9, 176; 13, 202; νημερτής 21, 205; wandelbar XVII 546 ἐτράπετο, jedoch in eingeschobener stelle; 3, 147; 7, 263; 19, 479, wogegen ἀτάρβητος νόος = 'standhaftigkeit' III 63 (vgl. ebd. 60 κραδίη ἀτειρής). vgl. sonst IX 514; XV 699; 1, 3; τοῦτον 2, 124; τοῖος 18, 136; τοιοῦτος ebd. 332. 392. 62 XI 813; 10, 240; vgl. XXIV 358 νόος χύτο.

63 so sehr häufig, vgl. 1, 66 περὶ νόον. 19, 326 ἀλλάων περίειμι νόον καὶ ἐπίφρονα μῆτιν. 6, 320 νόῳ 'mit nachdenken'; XVII 176 Διὸς νόος κρείσσων. 13, 255 πολυκερδής. vgl. κλέπτειν νόον XIV 217 mit I 132; θέλγειν XII 255, und umgekehrt ἀφραδίῃ νόου XI 121. 153; κακορραφίῃσι νόοιο 2, 326; ἀιδρείῃσι νόοιο 11, 272; πολυιδρείῃσι νόοιο 23, 77. 64 II 192; IX 104 f.; XV 242; XXIII 149 νόον οὐκ ἐτέλεσσας vgl. mit 22, 215; XXIV 367 τίς ἂν δή τοι νόος εἴη; 8, 78. 65 XX 25; XXII 185. 66 X 104; XVI 103; XVII 409; XVIII 295; γναμπτόν XXIV 41; als klugheit XIX 218; sehr häufig in der Odyssee, zb. 2, 121; 6, 182; 7, 292 οὔ τι νοήματος ἤμβροτεν ἐσθλοῦ. 8, 548; 20, 346 παρέπλαγξεν νόημα Athene; 20, 82; 23, 30; als vorsichtiger sinn 13, 330; schnelligkeit des νόημα 7, 36 vgl. mit XV 80, ἐνὶ φρεσίν 15, 326; ἐν στήθεσσιν 17, 403. 67 nach Fulda ao. s. 103 überhaupt 136mal bei Homer und 82mal vom gesichtssinn, wogegen der übergang zu 'einsehen' durch den beisatz φρένες vermittelt sei IX 600; XXII 235. vgl. zb. I 522. 543. 549 (der gegensatz ἠγνοίησεν I 537); 'recht deutlich erkennen' XI 599 τὸν δὲ ἰδὼν ἐνόησε, und Döderlein zdst. ebenso III 396 θεᾶς δειρήν XXIV 337; 6, 67; 7, 290 und sonst; 'bemerken' 17, 278; 19, 732 ua.; 'gewahr werden' 1, 58 καπνὸν νοῆσαι. 4, 116. 148; 6, 263; 15, 59 usw.

68 X 247 ἐπεὶ περίοιδε νοῆσαι. I 343 οὐδέ τι οἶδε νοῆσαι ἅμα πρόσσω καὶ ὀπίσσω. I 577 καὶ αὐτῇ περ νοεούσῃ. I 549; VIII 358; 5, 170 φέρτεροι νοῆσαι. 'überlegen' 7, 299; 15, 170 mit μερμήριξε. 'einsehen' 21, 257 vgl. mit 8, 228 θυμῷ νοέω καὶ οἶδα. mit dem infinitiv 'beabsichtigen' (Hoch ao. s. 22) XXII 335; XXIV 560; ähnlich 5, 188; 'für sich behalten' 19, 42 σίγα καὶ κατὰ σὸν νόον ἴσχανε. éinmal in der Dolonie X 501 im medium. die verschiedenen bedeutungen sind sehr gut geschieden und geordnet von Hoch ao. s. 20 ff.; ebd. s. 25 werden die Homerischen ableitungen von γιγνώσκειν erörtert. 69 νοήμων

Als erzeugnisse der φρένες und des νόος treten hierzu βουλή und μῆτις mit ihren sippen, jenes, abgesehen von der metonymischen bedeutung als ratsversamlung, dh. versamlung der fürsten (II 53. 84. 202; X 195. 302; XII 213; 3, 127; 6, 55), zuerst allgemein als die fähigkeit zum raten dh. als klugheit[70], in der Odyssee vielfach in verbindung mit νόος[71], dann als ratschlusz, besonders der gottheit[72], aber auch als ratschlag und plan der menschen[73], ausdrücklich mit beziehung auf φρένες 14, 337; dem entsprechend auch das verbum βουλεύειν und die wenigen stammverwandten adjectiva.[74]

Die bedeutung des klugen rates hat auch μῆτις, welche gleichfalls in den φρένες entspringt (IX 423; 4, 739) und mit νόος verbunden wird X 226; XXIII 590, zunächst allgemein als befähigung hierzu, von Athene X 497; 13, 299, dann besonders von Zeus, welcher deshalb in der Ilias μητίετα[75], éinmal auch δολομήτης I 540 (so auch in der Nekyia Klytaimnestra 11, 422; desgl. 3, 198. 308. 4, 525 Aigisthos) heiszt, wogegen das beiwort ἀγκυλομήτης dem Kronos, auch zumeist in der Ilias und fast immer in derselben formel zukommt.[76] jene fähigkeit klugen rates wird im vergleich mit Zeus auch dem Odysseus[77] und zweimal dem Hektor (VII 47; XI 200), sonst in allgemeiner weise den menschen zugeschrieben.[78] sodann steht es in beiden gedichten von einzelnem rat[79], ebenso wie die verba μητιάω act. und med., συμμητιάομαι und μητίομαι.[80] hierher

(καὶ δίκαιος) 2, 282; 3, 133; 13, 309; ἀνοήμων 2, 270. 278; 17, 273; ἀγχίνοος (καὶ ἐχέφρων) 13, 332; alle drei nur in der Odyssee.

[70] I 258; IV 323; IX 54; XI 627 βουλῇ ἀριστεύεσκεν ἁπάντων von Nestor (vielleicht auch örtlich in der ratsversamlung); 13, 298, ebenso 16, 420 von Odysseus; und in dem späten gesang 24, 52 von Nestor.

[71] 11, 177; 12, 211; 13, 305; 16, 374.

[72] von Zeus I 5; XII 235. 241; XIII 524. 527; XXI 224; 8, 82; 11, 297; 19, 297; von Athene XV 71; von Hermes 1, 86; 5, 30; von Thetis VIII 370; von den göttern überhaupt XIV 464; 16, 402.

[73] sehr häufig, zb. I 273; II 5, 143. 273. 344 (ἀστεμφέα βουλήν); 11, 479; δίχα ἥνδανε βουλή 3, 150; τρίχα 8, 506; κακὴ φρεσὶν ἥνδανε βουλή 14, 337, vgl. 10, 46; ἐπίφρονι βουλῇ 3, 128; mit συμφράσσεσθαι I 537. 540; IX 374; 4, 462; ἐπιφράσσεσθαι II 282. 340; XIII 741; ἐσθλὴν φράζεσθαι βουλήν XVIII 313; vgl. ἀμφὶ μάλα φράζεσθε XVIII 254; ἀρτύνεσθαι II 55; X 303; mit νόος 2, 281; 3, 128; 4, 267; ἐν στήθεσσιν XVII 470.

[74] βουλὰς βουλεύειν X 327. 415; XXIV 652; 6, 61; βουλὴν βουλεύειν IX 75 und La Roche zdst.; πῆμα κακὸν βουλεύειν 10, 300; φύξιν nur in der Dolonie X 311. 398. 447; — βουληφόρος I 144; II 24; 9, 112 und öfter; πολύβουλος V 260; 16, 282, beidemal von Athene.

[75] I 175. 508; II 297; VI 198; VII 478 und sonst; in der Odyssee nur 14, 243, da 16, 298 athetiert ist.

[76] Κρόνου παῖς ἀγκυλομήτεω II 205. 319; IX 37; XII 450 (athetiert); XVIII 293; in der Odyssee nur 21, 415. der nominativ IV 59.

[77] II 169 Διὶ μῆτιν ἀτάλαντος, ebenso II 407. 636; X 137; dann ohne vergleich mit Zeus 2, 279 μῆτις Ὀδυσσῆος, 20, 20; 23, 125.

[78] VII 446; φράζεσθαι μῆτιν ἐνὶ φρεσίν IX 423, vgl. mit XVII 634. 712; 4, 739; ὑφαίνειν VII 324; IX 93; 9, 422; 13, 303. 386; τεκταίνεσθαι X 19; κεύθειν ἐν στήθεσσιν 3, 18; ἐμβάλλεσθαι θυμῷ XXIII 313, εὑρίσκειν 19, 158; von Penelope 19, 326 mit νόος; vom berufsgeschick XXIII 315—318.

[79] 9, 414; 10, 193 und sonst.

[80] μητιάω VII 44; XV 27; XVIII 312; 1, 234; 8, 9; das me-

gehört auch das stammverwandte μήδεcθαι von göttern wie von menschen gebraucht, in der Odyssee 11, 445. 474 mit φρένες verbunden, selten von guten, meistens von bösen ratschlägen[81]; auch ἐπιμήδεcθαι (δόλον 4, 437) und μέδεcθαι (IV 21. 418; κακά VIII 458); desgleichen die substantiva μήδεα und μήcτωρ[82], endlich in der Odyssee die adjectiva ποικιλομήτης (13, 293; 22, 115. 202. 281), πολύμητις[83], πυκιμήδης 1, 438 und μητιόεις (4, 227 φάρμακα μητιόεντα).

§ 6. Noch reichlichere verwendung als φρένες findet der ausdruck θυμός bei Homer, welcher, wie schon bemerkt, nur in geistigem sinne vorkommt. dasz φρένες und θυμός einander ergänzen und die gesamte geistesthätigkeit umfassen sollen, scheint schon aus der oben erklärten formel κατὰ φρένα καὶ κατὰ θυμόν hervorzugehen. wie aber die φρένες sich überwiegend als sitz und mittel der verstandesthätigkeit ausgewiesen haben, so umschlieszt in ähnlicher ausdehnung und abgrenzung θυμός das menschliche gefühls- und willensleben. als ort des θυμός wird das cτῆθος bezeichnet[84], und da dieses nach unten durch die φρένες im körperlichen sinne abgeschlossen wird, so läszt sich auch sagen, dasz der θυμός in den φρένες (niemals in der φρήν) sich befinde.[85] in den stellen XII 386 (λίπε δ' ὀcτέα θυμός, ebenso XX 406) und VII 131 (θυμὸν ἀπὸ μελέων δῦναι δόμον Ἄιδος εἴcω) bedeutet θυμός schlechthin 'leben', ohne jenen leiblichen organen örtlich zugewiesen zu werden.[86]

dium XII 17; XXII 174 mit φράζεcθαι. cυμμητιάομαι in der Dolonie X 97; μητίομαι III 416; μέρμερα X 48; θάνατον XV 349; XXIII 312; 9, 262 von Zeus; 18, 27 κακά.

[81] von guten eigentlich nur II 360 vgl. mit 11, 445 εὖ φρεcὶ μήδεα οἶδεν, und vielleicht 3, 160 und 12, 137; nur 'aussinnen' 5, 189; 11, 474 und in dem späten gesange 24, 426. 444. von bösen sehr häufig, so von Zeus II 38; VII 478 und ebenso 14, 243 κακὰ μήδετο μητίετα. 3, 166 und 12, 295 κακὰ μήδετο δαίμων. sonst mit κακά XXI 413; ὄλεθρον 3, 194; 9, 92; 10, 115 und von Zeus 24, 96; ἀεικέα ἔργα XXII, 395; XXIII 24; mit μέρμερα nur in der Dolonie X 289 vgl. mit 48; ὑπερβαcίαc 22, 168.

[82] θεῶν ἄπο μήδεα εἰδώc 6, 12; μήδεα ἀνδρῶν mit βουλαί II 340; πεπνυμένα 2, 38; πυκινά II 202. 208. 212; 19, 353; ἄφθιτα XXIV, 82 von Zeus; ἄνδρα θεοῖc ἐναλίγκια μήδε' ἔχοντα 13, 89; τόcα μήδεα εἰδώc 20, 46. als eingebungen der götter zeigen sich die μήδεα auch XVIII 363 ὅcπερ θνητόc τ' ἐcτὶ καὶ οὐ τόcα μήδεα οἶδεν. auch μήcτωρ eigentlich nur als prädicat der götter: XVII 339 Ζεὺc ὕπατοc μήcτωρ: ἀυτῆc IV 328 und La Roche zdst. XIII 93. 479; vergleichsweise Διὶ μήcτωρ ἀτάλαντοc XVII 477 (XIV 318 ist athetiert); 3, 110. 409, und übertragen φόβοιο von Diomedes VI 97 und von Hektor XII 39, vgl. mit XVI 759 δύω μήcτωρεc ἀυτῆc (Patroklos und Hektor); ebenso Meriones und Antilochos XIII 93 und 479, und V 272 μήcτωρε φόβοιο sogar von pferden.

[83] so XXI 355 Hephaistos, sonst in Ilias und Odyssee an zahlreichen stellen nur Odysseus. [84] IV 289. 309. 313. 360; VI 51; IX 587. 637; XIV 38; XIX 271. 328; 5, 222; 15, 20; 20, 62. 217; 23, 337; ὀρίνειν II 142; IV 208; 21, 87; ἴcχειν IX 255; ἀτέμβειν 2, 90; δαΐζεται IX 8; XV 629; βλεμεαίνει XVII 22; τολμᾷ ebd. 68; δαμάω XIV 315; XVIII 113.

[85] VIII 202; IX 462 ἐρητύετ' ἐν φρεcί, ebenso XIII 280; X 232; XIX 178; XXII 357, ebenso 23, 172; XXIV 321, ebenso 15, 165; 16, 73.

[86] ähnlich XVI 606 ᾤχετ' ἀπὸ μελέων, ebenso XIII 671; XXIII 880.

Hiermit stimmt, dasz θυμός sehr häufig den gesamtausdruck für das persönliche leben überhaupt abgibt (in der eben angeführten stelle VII 131 sogar gleichbedeutend mit der in den Hades gehenden seele des toten), vielleicht aus der richtigen aber dunkeln anschauung heraus, dasz durch den willen und das gefühl gerade das individuelle leben bedingt und gebildet werde, weit mehr als durch den auf das allgemeine gerichteten verstand, weshalb auch, wie in § 4 bemerkt, φρένες nie das volle leben bezeichnen. jene gleichstellung von θυμός und leben findet sich an zahlreichen stellen[87], auch bei tieren[88], und hieraus erklären sich auch die adjectiva θυμοραϊστής und θυμοβόρος, vielleicht auch θυμοφθόρος.[89]

Genauer bestimmt sich nun in derselben richtung θυμός als lebenskraft[90], wohin auch der ausdruck ὃν θυμὸν κατέδων (VI 202, vgl. mit XXIV 128 τέο μέχρις ὀδυρόμενος καὶ ἀχεύων σὴν ἔδεαι κραδίην; 9, 75 und 10, 143 ὁμοῦ καμάτῳ τε καὶ ἄλγεσι θυμὸν ἔδοντες und 10, 379 θυμὸν ἔδων) gehören mag und woraus auch das oben § 4 erwähnte ἐς φρένα θυμὸς ἀγέρθη ein helleres licht gewinnt.

Dem verwandt ist der begriff der allgemeinen gemüts- und sinnesart[91], mit der nebenbedeutung des innerlichen, verschwiegenen

---

ἐκ μελέων θυμὸς πτάτο von einem vogel; 11, 201 μελέων ἐξείλετο θυμόν. λίπε δ' ὀστέα θυμός 3, 455, ebenso 11, 221; Laertes fleht 15, 353 immer zu Zeus, θυμὸν ἀπὸ μελέων φθίσθαι. etwas zu sinnlich nimt Grotemeyer ao. s. 6 an, dasz der θυμός sich von der brust durch den körper und die glieder verbreite.

[87] I 205 τάχ' ἄν ποτε θυμὸν ὀλέσσαι, ähnlich VIII 90. 270. 358; XI 342. 423 und sonst sehr häufig, in der Odyssee 12, 350; θυμὸν ἀπηύρα VI 17; X 495; XVI 828; XVII 236; XX 290; XXI 296; 11, 203; ἐξαίνυτο θυμόν IV 531; V 155. 848; ἑλέσθαι V 317. 346. 673. 691. 852 und sonst sehr häufig, in der Od. 14, 405; 17, 236; 20, 62; 22, 462; ἐξελέσθαι 11, 201; 22, 388; ἀπέπτατο XVI 469; 10, 163; 19, 454; ἀποπνείων IV 524; XIII 654; κεκαδεῖν XI 334 mit ψυχῆς, ebenso 21, 152. 170; ἀποφθινύθουσι XVI 540; ἀίσθων θυμόν XVI 468; XX 403; λιπεῖν XII 386; IV 470; 3, 455; 11, 221; 12, 414. [88] III 294; XVI 468; XXIII 880; 3, 455; 10, 163; 19, 454. [89] vgl. θάνατος θυμοραϊστής XIII 544; XVI 414. 580; ebd. 591 δηίων ὕπο θυμοραϊστέων, ebenso XVIII 220; θυμοβόρος ἔρις VII 210. 301; XVI 476; XIX 58; θυμοφθόρος in der berühmten stelle VI 169 γράψας ἐν πίνακι πτυκτῷ θυμοφθόρα πολλά = 'todbringend', was aus dem folgenden ὄφρ' ἀπόλοιτο erhellt; ebenso φάρμακα θυμοφθόρα (ὄφρ' ἡμέας πάντας ὀλέσσῃ) 2, 329 vgl. mit 1, 261 φάρμακον ἀνδροφόνον. Döderlein irrt also, wenn er θυμοφθόρα an ersterer stelle 'quae soceri animum corrumperent ad suspicionem' und an zweiter 'vesaniam afferentia' erklärt. eher ist ἄχος θυμοφθόρον 4, 716 und κάματος θυμοφθόρος 10, 363 im übertragenen sinne als 'gemütaufreibend' zu verstehen. [90] I 228 τέτληκας θυμῷ. V 670 τλήμονα θυμὸν ἔχειν. XXIV 149 τλητὸν θυμὸν μοῖραι θέσαν ἀνθρώποισιν. XXII 242 θυμὸς ἐτείρετο πένθει. ebd. 745 καμάτῳ καὶ ἱδρῷ, vgl. mit 10, 78 τείρετο θυμὸς ὑπ' εἰρεσίης, und ebd. 363 κάματος θυμοφθόρος und 463 ἀσκελέες καὶ ἄθυμοι. 19, 263 θυμὸν τήκειν. V 698 und 5, 468 κεκαφηὼς θυμόν, auch XIV 439 βέλος θυμὸν ἐδάμνα bis zur besinnungslosigkeit, und XV 280 παραὶ ποσὶ κάππεσε θυμός. umgekehrt XV 240 und XXI 417 ἐσαγείρετο θυμόν und 10, 461 αὖτις θυμὸν λάβητε.

[91] IV 289 τοῖος θυμόν, noch mehr ebd. 309 τόνδε νόον καὶ θυμὸν ἐνὶ στήθεσσιν ἔχοντες. ἕνα θυμὸν ἔχοντες XIII 487; XV 710; XVI 219; XVII

(XXIII 769 εὔχετο ὃν κατὰ θυμόν = tacito ore; ebenso 5, 444, vielleicht 18, 406 κεύθετε θυμῷ, und XVII 200 προτὶ ὃν μυθήςατο θυμόν vgl. mit 5, 285. 355. 376. 464) mit dem adjectiv εὔθυμος (nur 14, 63), dem adverbium πανθυμαδόν (nur 18, 33) und den verbindungen mit ὁμόφρων (XXII 263) und zum teil auch πρόφρων (VIII 39 οὔ νύ τι θυμῷ πρόφρονι μυθέομαι = 'ich rede nicht in vollem ernst'; XXIV 140 = 'ernstlich, aus vollem herzen', vgl. IX 598 εἴξας ᾧ θυμῷ und ebd. 645 κατὰ θυμόν).

Aus diesem gesamtbegriff des θυμός entwickelt sich nun in näherer gliederung seine bedeutung als kraft des willens und als vermögen der empfindung. jene bedeutung zeigt sich in zahlreichen verbindungen, wozu auch die mildern willensregungen wie ἔλπεςθαι, ἁνδάνειν, ἵμερος und ähnliche treten.[92] als sitz der empfindung verbindet sich θυμός häufig mit ὀρίνειν und verwandten ausdrücken.[93]

Gehen wir hiervon zu den einzelnen äuszerungen des willens und des gefühls über, so findet sich θυμός als quell des mutes und der thatkraft, hauptsächlich mit μένος und ἦτορ verbunden, und um-

---

267; 3, 128 ἕνα θυμὸν ἔχοντε νόῳ καὶ ἐπίφρονι βουλῇ. ἶςον θυμόν XIII 704; XVII 720; 15, 20 οἶος θυμὸς ἐνὶ ςτήθεςςι γυναικός. 16, 309 ἐμὸν θυμὸν γνώςεαι. 19, 364 θεουδὴς θυμός. πείθειν θυμόν sehr häufig in der Odyssee, zb. 7, 258; 9, 33. 500; 10, 406 usw.; θυμὸς ἐπετράπετο 9, 12; ἀμηχανίη ἔχε θυμόν 9, 295.

[92] allgemein XIII 775 ἐπεί τοι θυμὸς ἀναίτιον αἰτιάςαςθαι. XX 349. θυμὸς ἄνωγεν VI 444; VII 74; VIII 322; IX 101 usw.; ebenso in der Od. 5, 89; 8, 70; 11, 206 usw.; mit μένος XXIV 198; ἀνῆκεν II 276; VI 256; VII 25. 152; X 389; XII 307; XXI 395; XXII 252, so nur in der Ilias; θέλειν θυμῷ (vgl. Fulda ao. s. 233) XVI 255; XVII 488. 702; XXI 65 und XXIV 236 περὶ δ' ἤθελε θυμῷ. XXIII 894; 3, 342 ὅςον ἤθελε θυμῷ vgl. 13, 145 ἔρξον ὅπως ἐθέλεις καί τοι φίλον ἔπλετο θυμῷ. 14, 445 ὅττι κεν ᾧ θυμῷ ἐθέλῃ usw.; der nominativ IX 177; 13, 40; βούλεςθαι XII 174; XV 596; κελεύειν VII 68. 349. 369; VIII 6; 7, 187 θυμὸς ἐνὶ ςτήθεςςι κελεύει, ebenso 8, 27; 9, 278; 18, 352; πέμψει δ' ὅππῃ ςε κραδίη θυμός τε κέλευει 15, 339; 16, 81; 17, 469 vgl. mit 8, 45 ὅππῃ θυμὸς ἐποτρύνῃςιν, ähnlich 9, 139; κέλεται X 534; XII 300; XIX 187; 4, 140; μέμαα III 9; V 135; VII 2; XIII 337 vgl. mit X 401 θυμὸς δώρων ἐπεμαίετο. ἐπέςςυται I 173; VI 361; IX 42. 398; ἔςςυται 10, 484; ἐφορμᾶται XIII 73; 1, 275; 4, 713; ἵετο II 589; VIII 6. 301. 310; XIII 386 vgl. XXIII 370 πάταςςε δὲ θυμὸς ἑκάςτου νίκης ἱεμένων. ὁρμαίνειν κατὰ φρένα καὶ κατὰ θυμόν mit überlegung und antrieb, zb. I 193; IX 459; ἀνὰ θυμόν XXIV 680, vgl. mit XIX 164 μενοινᾶν. ἐρητύειν I 192; XIII 280; 9, 302; 11, 105 vgl. mit IV 43 ἀέκοντί γε θυμῷ und Döderlein zdst.; ἔλπεςθαι (vgl. Fulda ao. s. 205) X 355; XII 407; XIII 813; XIV 67; XV 288. 701; XVII 234 und öfter; 3, 275. 319; 20, 328; 21, 95. 125. 317; 23, 345; 24, 313; ἐέλδεται 15, 66; 18, 164; ἁνδάνειν I 24. 378 vgl. mit ἦρα φέρειν θυμῷ XIV 132; φιλέειν κήδοιτό τε θυμῷ 3, 223; φίλον ἔπλετο θυμῷ VII 31; XIV 337; 13, 145; ähnlich θυμῷ εἴξας IX 109 und La Roche zdst.; ebenso IX 598; XXIV 42; 5, 126; ἵμερον ἔμβαλε θυμῷ III 139; endlich auch θυμὸς ἐδεύετο δαιτὸς ἐΐςης I 468. 602; II 431 und öfter. [93] mit ὀρίνειν II 142; III 395; IV 208; V 29; VI 51 und öfter, in der Odyssee 4, 366 und 14, 361 vom mitleid; 8, 178 vom zorn; 21, 87 vom schmerz usw.; ὀρώρεται θυμός 19, 377. 524; ἐπιδινεῖται 20, 216; ςυγχεῖν IX 612. 645; XIII 808; θυμὸς

gekehrt der furcht, der scheu und ehrfurcht[94], als ausdruck für heftigkeit und zorn[95], als sitz des schmerzes und dann natürlich auch der freude und der liebe.[96]

ἐπάταςςεν VII 216; XXIII 270; ἐδαίζετο IX 8; ἄητο XXI 386; ἐςεμάςςατο θυμόν XVII 564; XX 425; βάλλεςθαι ἐν θυμῷ XIV 50; XV 566 und La Roche zdst. θυμοδακής 8, 185.

[94] mut IV 152. 313 ἐνὶ cτήθεςςιν ἀγέρθη. V 470. 792 und VI 72 ὤτρυνε μένος καὶ θυμόν vgl. mit XXIV 288; ἀέξεται ἔνδοθι θυμός 2, 315 vgl. mit XVII 226; ἄτρομος XVI 162; ἐν θυμῷ θῆκε μένος καὶ θάρςος 1, 321 vgl. mit XVI 529; χάρμην ἐμβάλλειν XIII 82. verwandt εἰ γὰρ ὁμηλικίη γε γενοίμεθα τῷδ' ἐπὶ θυμῷ XIII 485 vgl. mit 16, 99; 24, 511, und ᾗςι προθυμίῃςι πεποιθώς II 588. desgl. die zahlreichen stammverwandten adjectiva: μεγάθυμος I 123; IV 464. 479; V 27; VI 145; XIX 75; 7, 16. 62; 8, 520 von Athene; 15, 2 von Odysseus usw. vgl. μέγας θυμός VII 25; ὑπέρθυμος sehr häufig IV 365; V 881; 4, 784 usw., vgl. 15, 212 θυμὸς ὑπέρβιος des Nestor; καρτερόθυμος V 277; XIII 350; XIV 512 vgl. mit V 806, in der Od. nur 21, 25 (vgl. übrigens κρατερόφρων XIV 324 ua.); θυμολέων V 639; VII 228; 4, 724. 814; 11, 267. vgl. noch das verbum θυμηγερέω 7, 288, die verbindung τετληότι θυμῷ 4, 459; 23, 100; 24, 163, ςιδήρεος 5, 191; 23, 172 und τολμήεις 17, 284. furcht κακὸς θυμός V 643; ἄναλκις XVI 355. 656; δεδιέναι θυμῷ VII 138; XIII 163. 624; 16, 306 usw.; ταρβεῖν XXI 575; 7, 50; 18, 330. 390; τρομεῖν X 492; κατηφεῖν 16, 342; θυμὸς ἐρρίγει 23, 215; πτῆξε θυμόν XIV 40; φύξιν ἐμβάλλειν θυμῷ X 447. vgl. 14, 219 οὔ ποτέ μοι θάνατον προτιόςςετο θυμός, dazu 18, 154. scheu und ehrfurcht: ςεβάςςατο θυμῷ VI 167. 417; ςέβας θυμὸν ἱκέςθω XVIII 178; αἰδῶ θέςθ' ἐνὶ θυμῷ XV 561; θαυμάζειν 8, 265; θηήςατο θυμῷ 5, 76; 7, 134; 15, 132; 24, 90; θαμβεῖν 1, 322; 4, 638; τέθηπα 6, 166; 23, 105. [95] Döderleins ansicht zu II 194 und IX 109 'nec usquam θυμός per se iram vel ἄγριον θυμόν significat' läszt sich gegenüber solchen stellen wie IX 255. 496 und besonders IX 587 ἀλλ' οὐδ' ὧς τοῦ θυμὸν ἐνὶ cτήθεςςιν ἔπειθον, was vom erzürnten Meleagros gesagt wird, XXII 78. 91; 13, 148 αἰεὶ ςὸν θυμὸν ὀπίζομαι nicht aufrecht erhalten. vgl. ferner χόλος ἔχει μεγαλήτορα θυμόν. 24, 248 μὴ χόλον ἔνθεο θυμῷ. I 192 χόλον παύειν ἐρητύειν τε θυμόν. νεμεςίζεςθαι θυμῷ II 223; XVI 544; XVII 254; 1, 119; 2, 138; κοτέομαι XIV 191; XXI 456; 9, 501; 19, 71; 22, 417 vgl. κότον ἔνθετο θυμῷ 11, 102; 13, 142; ἀλύςςοντες περὶ θυμῷ XXII 70; ἀςχάλλειν ἐν θυμῷ 2, 192; ἀπειλεῖν θυμῷ XV 212; ἀγάςςατο θυμός 4, 658. vgl. dazu θυμὸς ἀπηνής XV 94; XVI 828; XXIII 611; 23, 97; ςτυγερός XIV 158; ἀλληκτὸς καὶ κακός IX 636; νηλής XIX 229; 9, 272. 287. 368. begierde im allgemeinen mag οὐκ ἐχέθυμος 8, 320 bezeichnen. [96] θυμός sitz des ἄχος II 171; III 412; VIII 117. 147; XXIV 91; 4, 716 usw.; θυμὸν ἀχεύων V 869; 21, 318 usw.; ἄχνυται VI 523; XIV 38; 14, 170; ἀκαχίζεςθαι VI 486; XII 139; ὀλοφύρεςθαι VIII 202; 11, 418; 13, 379; ὀδύρεςθαι 8, 577; ςτεναχίζεςθαι VII 95; ἀμύςςειν θυμόν I 243; ἀνιάζειν XXI 270; 22, 87 vgl. mit 19, 323. mit ἄλγος zahlreich III 97; XI 772; I 4; 5, 83 usw.; dazu θυμαλγής IX 260. 387; 8, 272; 18, 347 usw.; mit ὀδύναι XV 24; 2, 79; 4, 813; 19, 117; mit γόος und κλαίειν 10, 248; 20, 59; ἐλεεῖν 11, 87. 395; 19, 210. dazu πολυπενθὴς θυμός 23, 15; ταλαπενθής 5, 222 (νεοπενθής 11, 39 ist athetiert); τετιηότι θυμῷ XI 555; XVII 669; XXIV 283 (dasz τετιηώς nie allein, sondern nur mit θυμός vorkomme, dürfte man mit Fulda ao. s. 271 nur annehmen, wenn man mit ihm das neunte buch der Ilias, vgl. das. 13. 30. 695, als spätern zusatz ausschlieszen wollte, wozu doch kein anlasz vorliegt); τετληότι θυμῷ 4, 447. 459; 9, 435; 11, 181 usw., und einzelne verbindungen wie κῆδε δὲ θυμόν V 400; XI 458; 14, 146 vgl. mit κήδεα (κακά) θυμῷ XVIII 8. 53; 8, 149; 14, 147; ὕπνος λύων μελεδήματα θυμοῦ XXIII 62; ebenso 20,

Als die in und aus dem θυμόϲ sich entwickelnden παθήματα treten neben den schon erwähnten besonders hervor ἀγηνορίη = 'übermut' IX 700 (vgl. das adjectiv ebd. 699 und als bekanntes beiwort der freier in der Odyssee), im guten sinne XII 46 (vgl. mit ἠνορέη XI 9; XVII 329), ἐέλδωρ I 41. 455. 504; θάρϲοϲ VI 126; κῆδοϲ und κήδεϲθαι (I 445 θάνατοϲ καὶ κήδεα. IV 270; XXIV 526 κήδεα πέϲϲειν. I 586; II 27 und XI 665 mit ἐλεαίρει)[97], μῆνιϲ und χόλοϲ[98], ὁρμή (IV 166; II 590), πένθοϲ[99], ὕβριϲ I 203, ὑπερβαϲίη III 107, ὑπεροπλίη I 205. es ist nach der verschiedenen richtung beider gedichte nicht auffallend, dasz die heftigeren leidenschaften und empfindungen sich weit häufiger in der Ilias als in der Odyssee finden. bezeichnend für die ursprüngliche frische und lebendigkeit der volksdichtung ist hierbei, dasz zum ausdruck derartiger empfindungen und gemütszustände bei Homer weit häufiger concrete adjectiva und verba als abstracte substantiva dienen.

In nächster beziehung zum θυμόϲ steht neben den in § 3 erörterten κραδίη und κῆρ auch das ἦτορ, welches örtlich wohl in den φρένεϲ (VIII 413; XVII 111; XIX 169), folgerecht auch im ϲτῆθοϲ (XXII 452; 17, 46; 20, 22) und selbst, wie schon angegeben, in der κραδίη (XX 169) gedacht wird. dasz ἦτορ nie körperliche bedeutung habe, wie Döderlein zu XVI 660 ausführt, verträgt sich selbst mit

56; 23, 343; und 4, 650 ἔχων μελεδήματα θυμῷ. ebenso zahlreich sind die stellen, in denen θυμόϲ als sitz der freude, des gefallens, der liebe auftritt: so mit χαίρειν VII 191 (vgl. den von Fulda angeführten Eustathios zdst. τὸ δὲ χαίρω θυμῷ, ἀντὶ τοῦ ἐκ ψυχῆϲ καὶ οὐ κατά τι ἐπιπόλαιον καὶ προϲποίητον); XIV 156; XV 98 und La Roche zdst.; 1, 311; 8, 395. 483 usw.; γηθεῖν VIII 189; XIII 416. 494; τέρπειν IX 189; XIX 313; XXI 45; 1, 107; 16, 25; 21, 105; ἰαίνειν XXIII 597. 600; XXIV 119. 147. 196. 321; 4, 458; 6, 155; 15, 165; 23, 47; ἦρα φέρειν XIV 132; ὀνήϲεται θυμόν VII 173; ἄρϲαντεϲ κατὰ θυμόν I 136; ἤραρε θυμὸν ἐδωδῇ 14, 111 vgl. mit 19, 198. dazu die wendungen φίλον ἔπλετο θυμῷ VII 31; X 531; 8, 571 usw.; κεχαριϲμένε θυμῷ V 243; XI 608; XIX 287; 4, 71; 6, 23. φιλεῖν ἐκ θυμοῦ IX 343. 486 und φίλτατε θυμῷ XXIV 748. 762; I 196 ἄμφω· ὁμῶϲ θυμῷ φιλέουϲα. ebenso ebd. 209, entgegengesetzt ἐκ θυμοῦ πεϲεῖν XXIII 595 und ἀπὸ θυμοῦ εἶναι I 562; und von den adjectiven θυμαρήϲ IX 366 und 23, 232 von der ἄλοχοϲ. ϲκῆπτρον 17, 199; θυμῆρεϲ κεράϲαϲα 10, 362; ἐπιήρανοϲ 19, 343; θυμηδήϲ 16, 389; γλυκύθυμοϲ XX 467; μελιηδήϲ XVII 17, entgegengesetzt ἀποθύμια ἔρδειν XIV 262; wogegen die bedeutung von καταθύμιοϲ XVIII 201, X 383 und 22, 392 nicht hier hinein fällt, vgl. Lehrs de Aristarchi studiis Hom. s. 146.

[97] XXIV 526 heiszen auch die götter ἀκηδέεϲ, was freilich trotz ihrer sonstigen seligkeit nicht zutrifft. [98] beide nach Lehrs Arist. s. 137 unterschiedslos gebraucht, wogegen La Roche mit bezug auf I 1 und I 81 μῆνιϲ als den dauernden groll von dem vorübergehenden χόλοϲ unterscheiden will. dasz nach Fulda ao. s. 208 χόλοϲ keinen zusammenhang mit χολή habe, verträgt sich kaum mit XVI 203 χόλῳ ἄρα ϲ' ἔτρεφε μήτηρ. übrigens vgl. über μῆνιϲ I 1. 75; V 178; μηνίω I 422. 488; μήνιμα XXII 358; 11, 73; über χόλοϲ, dessen sitz im ϲτῆθοϲ IV 24; IX 553, in der κραδίη IX 646, im ἦτορ X 107, in den φρένεϲ II 241, im θυμόϲ IX 675 angegeben wird, I 81. 83; VIII 461; τελεῖν IV 198; μεθεῖναι I 283; παύειν I 192 (mit ἐρητύειν θυμόν). 283. 387; IV 513.

[99] dieser affect wird freilich gern in die φρένεϲ verlegt (§ 4 anm. 49

dem sinne dieser stelle nicht, noch weniger mit XXII 451 ἐν δέ μοι αὐτῇ cτήθεcι πάλλεται ἦτορ ἀνὰ cτόμα. auch XIII 84 ἀνέψυχον φίλον ἦτορ ist es zunächst körperlich gemeint. an anderen stellen, wo es gleich θυμόc schlechthin 'leben' bedeutet, ist es seines körperlichen sinnes schon völlig entkleidet.[100] dann aber tritt es gleich den früher behandelten κῆρ und κραδίη in unmittelbarer verwandtschaft mit θυμόc als sitz der empfindungen, meistens der heftigen, auf, so des mutes und der ausdauer, also auch entgegengesetzt der furcht[101], des schmerzes und umgekehrt der freude[102] und der leidenschaft schlechthin.[103] wo seine bedeutung an die der überlegung streift, hat diese doch beziehung zu unmittelbarer that.[104] allgemeine herzensgesinnung, hochherzigkeit drückt sich in dem adjectivum μεγαλήτωρ aus, welches sich in beiden gedichten, auch in verbindung mit θυμόc, häufig findet.[105]

Neben dieser ausgedehnten verwendung für die gesamte gemütswelt findet sich θυμόc allerdings auch mit den äuszerungen des denkens verbunden, jedoch weit spärlicher und auch hier meistens unter deutlichem anklang an die regungen des gefühls und des willens. am meisten bewegt es sich hier innerhalb der gedankenwelt in wendungen mit εἰδέναι, ἐπίcταcθαι, οἴεcθαι, φαίνεcθαι, μαντεύε-

---

und 52), was ja die mitwirkung des von den φρένεc umschlossenen θυμόc nicht abweist.

[100] mit ἀπαυρᾶν XXI 201; XXIV 50, von tieren XI 115; ὀλέccαι V 250; ἀίειν XV 252; vgl. 16, 428 τόν ῥ' ἔθελον φθῖcαι καὶ ἀπορραῖcαι φίλον ἦτορ. XXI 114 λύτο γούνατα καὶ φίλον ἦτορ hier vom tode, sonst von bestürzung und ohnmacht, so XXI 425 und häufig in der Od.: 4, 703; 5, 297. 406; 22, 68. 147; 23, 205; 24, 345. [101] V 529 ἄλκιμον ἦτορ, so XVI 264; XVII 111 (ἐν φρεcίν), XXI 571; θαρcαλέον XIX 169; χάλκεον II 490; cιδήρειον XXII 357; XXIV 205. 521; in der Dolonie X 93 ohne beisatz für standhaftigkeit, zu welcher vielleicht auch 19, 22 gehört; furcht bei der nur in der Od. vorkommenden verbindung κατεκλάcθη φίλον ἦτορ 3, 481. 538; 9, 256; 10, 198. 496. 566; 12, 277; μινύθει 4, 374. 467; vgl. 23, 93 τάφοc δέ οἱ ἦτορ ἵκανεν. [102] mit ἀκάχηcθαι V 364, besonders in der Od. 9, 62. 105. 565; 10, 77. 133. 313; 15, 481; 20, 84; ἄχει βεβολημένον IX 9 vgl. mit XIX 366 ἦτορ δῦν' ἄχοc. mit τετιημένοc VIII 437; XI 556; häufiger in der Od. 1, 114. 316; 2, 298; 3, 804; 7, 281; 18, 153 vgl. Fulda ao. s. 271; ὀλοφύρεται XXII 169. 452; δαίεται 1, 48; καταδάπτεται 16, 92; κατατήκομαι ἦτορ 19, 136. sitz der freude mit χαίρειν XIII 647; ἰαίνειν 4, 480; γελᾶν XXI 389; 9, 413; γηθεῖν 7, 269; τεταρπόμενοι ἦτορ IX 705; XIX 304; mit ἐυφροcύνῃ 23, 52.

[103] V 670 μαίμηcε. VIII 413 μαίνεται. ὀρίνειν XVI 509; XXIV 585; 17, 46; κότῳ ἄγαται XIV 111. auch XVII 535 würde hierher zählen, wenn man mit Heyne und Döderlein δεδαϊγμένοι ἦτορ lesen will; die zweifelhafte stelle 13, 320 bleibt besser auszer betracht. vgl. noch νηλέεc IX 497; ἀμείλιχον ebd. 572. auch für die phantasie würde ἦτορ nach 19, 224 ὥc μοι ἰνδάλλεται ἦτορ thätig sein, wenn die überlieferte lesart richtig ist. [101] I 188 διάνδιχα μερμήριξεν, ähnlich XV 166 οὐκ ὄθεται φίλον ἦτορ, ebd. 544 ἐντρέπεται. 1, 60; noch deutlicher 1, 136 ὄττι κέ μοι δοῦναι φίλον ἦτορ ἀνώγῃ. [105] II 547. 641; V 468. 674. 785; VI 283; 5, 81. 149; 6, 14; 7, 58 usw.; mit θυμόc IX 109. 255; 9, 299 βούλευcα κατὰ μεγαλήτορα θυμόν ebd. 500; besonders in der formel εἶπε πρὸc ὃν μεγαλήτορα θυμόν XI 403; XVII 90; 5, 298. 355.

cθαι und ähnlichen.[106] deutlicher tritt die beziehung zu dem willen schon in μερμηρίζειν, μενοινᾶν, μήδεcθαι, διαλέγεcθαι, φράζεcθαι, noch mehr in ὁρμαίνειν und φρονεῖν[107], zu dem gefühle in θέλγειν, δίχα ἔχειν und ἐν θυμῷ βάλλεcθαι hervor.[108]

§ 7. Wenn demnach auch eine scharf ausschlieszende begriffsabgrenzung zwischen φρένες und θυμός bei Homer nicht vorhanden ist, so geht doch aus den bisherigen abwägungen deutlich hervor, dasz jenes überwiegend die thätigkeit des verstandes und dieses noch völliger die gemüts- und willenswelt in sich begreift, während jedes von beiden gelegentlich, wenn auch viel seltener und nicht ohne anklang an die grundbedeutung in das gebiet des andern hinüberspielt; dasz aber beide zusammen das leben des menschlichen geistes umspannen und gliedern.[109]

Hierbei verdient wohl beachtet zu werden, dasz neben den allgemeinen φρονεῖν, νοεῖν und εἰδέναι klare und scharfe ausdrücke für die einzelstufen der denkthätigkeit, also für vorstellung, anschauung, einbildung und einbildungskraft, gedächtnis[110], begriff sich bei Homer nicht finden, während die ausdrücke für die verschiedenen

[106] mit εἰδέναι IV 163; ebd. 360 δήνεα οἶδε. XII 228 θεοπρόπος, ὃς cάφα θυμῷ εἰδείη τεράων. II 409 nicht ohne gemütliche beimischung; 2, 111; 13, 339; mit γνῶναι XVI 119; 21, 18; 22, 372; ἐπίcταcθαι 4, 730; οἴεcθαι 19, 312 ἀνὰ θυμόν. ähnlich ebd. 390 κατὰ θυμόν und 9, 213 ὀίcατο θυμός. φαίνεcθαι X 17 ἥδε . . κατὰ θυμὸν ἀρίcτη φαίνετο βουλή, schon mit beziehung zur that; μαντεύεcθαι 15, 172; μνήcαcθαι 1, 31, mit erregung 4, 187; ἀάcατο θυμῷ XI 340; κακὰ ὄccετο θυμῷ 10, 374; 18, 154.
[107] mit μερμηρίζειν V 671; XVIII 169; 10, 50. 151; 16, 73. 237; 20, 10. 38; μενοινᾶν XIX 164; 2, 248; μήδεcθαι VI 157; XIV 253; βουλεύειν 12, 58; διαλέγεcθαι mit gemütlicher erregung und unsicherheit XI 407; XVII 97; XX 562; XXII 122. 385; φράζεcθαι θυμῷ XVI 646; 15, 202; 17, 595; 19, 485; 24, 391, auch in der formel κατὰ φρένα καὶ κατὰ θυμόν XV 163; 1, 294; ebenso ὁρμαίνειν I 193; XVIII 15; 2, 156; ἀνὰ θυμόν XXI 137 und XXIV 680; κατὰ θυμόν XIV 20; φρονεῖν ἀνὰ θυμόν II 36 (ἅ ῥ' οὐ τελέεcθαι ἔμελλον), ähnlich XVIII 4; mit ἐνὶ θυμῷ VIII 430; 7, 75 (6, 313 ist athetiert). [108] θέλγειν XV 322; θεοὶ δίχα θυμὸν ἔχοντες XX 32, doch auch mit der absicht der bethätigung. hierher gehören auch die zahlreichen ausdrücke für 'beherzigen' und 'ans herz legen', welche freilich meistens auch auf thätigkeit abzwecken: so τιθέναι ἐν θυμῷ IX 450; ἐντίθεcθαι VI 326; 1, 361; 21, 355; 23, 223; cυντίθεcθαι 15, 27, βουλήν VII 44; μῆτιν XXIII 313; besonders βάλλεcθαι ἐν θυμῷ XIV 50; XV 566; 12, 217; ἐμβάλλεcθαι θυμῷ X 447; XXIII 313; etwas verschieden XX 195 und La Roche zdst. seltener findet sich diese verbindung in der Odyssee, 12, 217; 23, 260 und in dem schon erwähnten 15, 172 μαντεύcομαι ὡc ἐνὶ θυμῷ ἀθάνατοι βάλλουcιν. das activum doch mit anderer bedeutung (einsenken) III 139; XVI 529; die stellen 19, 485 und 23, 260, in denen sich diese formel mit φράζεcθαι verbindet, gehören eigentlich in den bezirk des willens. [109] schon bei Homer findet sich also die zweiteilige gliederung, welche Aristoteles politik VII 7 s. 1327ᵇ 30 Bk. von den Griechen klar ausspricht: τὸ τῶν Ἑλλήνων γένος . . καὶ ἔνθυμον καὶ διανοητικόν ἐcτιν. vom φανταcτικόν findet sich, etwa das anm. 103 erwähnte ἰνδάλλεcθαι ausgenommen, bei Homer keine spur; seine stelle bei Aristoteles wird später ermittelt werden. [110] denn μνημοcύνη VIII 181 und μνήμων 8, 163; 21, 95 mit ihrer concreten bedeutung haben hiermit nichts zu thun.

regungen des gefühls und des willens weit reichlicher und in lebendiger manigfaltigkeit auftreten. sehr erklärlich, da das in unmittelbarer natürlichkeit befangene menschenleben zunächst und stärker durch das erregte gefühl bestimmt wird und erst allmählich dem verallgemeinernden denken raum und einflusz gestattet. wenn also auch der wille einer scharf begrifflichen bezeichnung bei Homer entbehrt, so findet sich derselbe doch vielfach und nach verschiedenen richtungen durch μένος ausgedrückt und vertreten. dasselbe, örtlich ἐν στήθεςςι (VI 125. 513; XIX 202), ἐν φρεςί (I 103; XXI 145), allgemeiner ἐν γούνεςςι XVII 451 (sämtliche ortsbezeichnungen nur in der Ilias), geistig im θυμός (XXII 312; XXIII 468; 1, 321 und mit den γούνατα zusammen in der eben erwähnten stelle) gedacht, bezeichnet in allgemeinster weise die lebenskraft[111], dann die kraft und besonders in der Odyssee die kräftige persönlichkeit[112], den mut[113] und schlieszlich den zorn und die kraft des trotzes und der leidenschaft.[114] zu seinen ableitungen gehören die schon erwähnten verba μενοινᾶν und μενεαίνειν[115] und die adjectiva εὐμενέτης, δυςμενής, ὑπερμενής, μενοεικής und ἀμενηνός[116], die meisten von ihnen in beiden gedichten,

[111] III 294 θυμοῦ δευομένουϲ· ἀπὸ γὰρ μένος εἵλετο χαλκός. V 296 λύθη ψυχή τε μένος τε, ebenso VIII 123. 315; mit λύειν ferner XVI 332 λῦϲε μένος πλήξας ξίφει αὐχένα κωπήεντι. XVII 29, 298; VI 27 τῶν ὑπέλυϲε μένος καὶ φαίδιμα γυῖα. mit ἀλκή VI 265 μή μ' ἀπογυιώςῃς, μένεος δ' ἀλκῆς τε λάθωμαι. IX 706 cίτου καὶ οἴνοιο· τὸ γὰρ μένος ἐςτὶ καὶ ἀλκή, ebenso XIX 161, ähnlich VI 261; VIII 358 καὶ λίην οὗτός γε μένος θυμόν τ' ὀλέςειε. XI 268 ὀδύναι δῦνον μένος Ἀτρείδαο. [112] V 506 μένος χειρῶν. ähnlich VI 502 προφυγόντα μένος καὶ χεῖρας Ἀχαιῶν und VII 457; V 524 μένος Βορέαο καὶ ἄλλων ζαχρειῶν ἀνέμων, so πυρὸς μένος VI 182 und XXIII 177; VI 101. 261; VII 38; VIII 178; XVII 451 von den pferden des Achilleus cφῶιν δ' ἐν γούνεςςι βαλῶ μένος ἠδ' ἐνὶ θυμῷ. VI 127 und XXI 151 δυςτήνων δέ τε παῖδες ἐμῷ μένει ἀντιόωςι. dann als bezeichnung kraftvoller persönlichkeit XIV 418; XXIII 837 und häufig in der Od., so 7, 167 ἱερὸν μένος Ἀλκινόοιο, ebenso 8, 4; 13, 20. 24. 50. 64 usw. [113] sehr häufig ὤτρυνε μένος καὶ θυμὸν ἑκάςτῳ XI 291; XIII 155; XV 667; 8, 15 usw.; ferner μένεα πνείοντες II 536; III 8; XI 505; 22, 203; ἐμπνεῖν X 481; 24, 520; μένεος ἐμπλήςατο θυμόν XXII 312; ἐνὶ θυμῷ θῆκε 1, 321 vgl. 13, 388; μένος ἔλλαβε θυμόν XXIII 468; μένος καὶ θάρςος V 2 = mut, der aus dem gefühle der kraft entspringt; daher μένος πολυθαρςές, ἄτρομον, letzteres auch V 125; μένος ἔμπεδον οὐδ' ἐπιεικτόν 19, 493, ähnlich 21, 426; 22, 226; VI 407 φθίςει ςε τὸ ςὸν μένος usw. [114] V 892 ἀάςχατον, οὐκ ἐπιεικτόν. XIII 634 ἀτάςθαλον. XXII 96 ἄςβεςτον. μένος ἄςχετε 17, 406; 20, 19; ὕβρει εἴξαντες, ἐπιςπόμενοι μένεϊ cφῷ 14, 262, vgl. 24, 183; παύςαςα τὸ ςὸν μένος I 103. 207. 282, ähnlich II 387 und λῆγε XIII 424; bis zur wut XXII 346 mit θυμός. vielleicht gehört hierher auch VII 309 Αἴαντος προφυγόντα μένος καὶ χεῖρας ἀάπτους, vgl. mit 11, 502; jedenfalls θυμοβόρου ἔριδος μένει VII 210 und XVI 476. als starker affect der rührung in dem späten gesange 24, 318 ἀνὰ ῥῖνας δέ οἱ ἤδη δριμὺ μένος προύτυψε.

[115] μενοινᾶν X 101; XIII 79. 214; häufig mit φρεςί oder μετὰ φρεςί XIV 221. 264; 2, 34; 6, 180 usw.; mit θυμῷ XIX 164; μενεαίνειν 'begierig erstreben' öfter mit ἀςπερχές XXII 10; 17, 17. 85; auch 'zürnen' XV 104, ἐπιζαφελῶς 6, 330; mit dem dativ XIX 367; 1, 20. [116] εὐμενέτης nur 6, 185 (εὐμενής nirgends); δυςμενής, häufig mit ἄνδρες XIX 62; XXIV 288 usw.; 3, 90; 4, 246. 319 usw.; ὑπερμενής hauptsächlich

während μένος viel häufiger in der leidenschaftlich bewegten Ilias verwendet wird.

§ 8. Kehren wir nunmehr nach betrachtung der einzelnen seelischen vermögen und äuszerungen zur ψυχή mit der schon oben eingeleiteten frage zurück, wie sich dieselbe zu den verschiedenen formen der geistigen thätigkeit verhalte. sie hat zunächst keinen örtlich beschränkten sitz; sie schwindet nicht, sondern sie entschwindet nach tödlicher verwundung, und zwar aus dem munde, den gliedern oder aus der wunde.[117] sie stellt ferner nicht den zusammenflusz aller empfindungs- und willensregungen, gleichsam als das mittel zu ihrem harmonischen ausgleich und zu einem dem entsprechenden wirken dar, und noch weniger ist sie das subject und der quell, aus welchem jene regungen flieszen. so weit ist bei Homer die klarheit der vorstellung von einer einheitlichen seele nicht gediehen. aber sie bildet die möglichkeit und die bedingung des inneren lebens, ja des lebens überhaupt, so dasz ψυχή oft genug für 'leben' schlechthin gebraucht wird[118], und in eben diesem sinne tritt ψυχή in verbindung mit αἰών XVI 453; 9, 523.

Die ψυχή selbst ist aber ein unzerstörbares wesen[119]: denn jeder einzelne mensch besteht in ihr nach dem leiblichen tode, und einen

---

von Zeus und in dieser verbindung nur in der Ilias: II 116. 350. 403; VII 315. 481; VIII 470; IX 23; XI 727; XIV 69; von den königen VIII 236; 13, 205; 20, 222; von den bundesgenossen XVII 362; μενοεικής 'wohlthuend, befriedigend' oft von der speise IX 90. 270; XXIII 29, ähnlich XIX 144; 5, 166. 467; 6, 76; 20, 391, ähnlich 16, 429; vom wild 9, 158, vom holz XXIII 139; von der beute 13, 273. 409; allgemein = 'zusagend' XXIII 650; 14, 232. ob ἀμενηνός von μένος, von μένω (nach Döderlein) oder von einer andern wurzel (Goebel lexilogus II 232) stamme, mag ungewis sein; seine bedeutung (V 887 und als häufiges beiwort der toten) würde auf das erste hinweisen, wofür sich auch Lobeck path. gr. proleg. s. 145 erklärt.

[117] s. § 3 anm. 16. [118] V 696; VIII 123; XIII 763; XXIV 168; 1, 5; 14, 34; 18, 91 usw., ἀφελέσθαι ψυχήν XXII 257; XXIV 754; 22, 444; besonders XXII 324 φαίνετο δ' (nemlich χρώς) ᾗ κληῖδες ἀπ' ὤμων αὐχέν' ἔχουσιν, | λαυκανίην, ἵνα τε ψυχῆς ὤκιστος ὄλεθρος. 21, 152. 170 πολλοὺς τόδε τόξον κεκαδήσει | θυμοῦ καὶ ψυχῆς. ums leben XXII 161; 22, 245; aufs spiel setzen IX 322; 3, 74; 9, 255. sehr deutlich XXI 569 ἐν δὲ ἴα ψυχή, θνητὸν δέ ἕ φασ' ἄνθρωποι, was denn auch in XXII 467 (Ἀνδρομάχη) ἤριπε δ' ἐξοπίσω, ἀπὸ δὲ ψυχὴν ἐκάπυσσεν (schol. B ὑπερβολικῶς ἀντὶ τοῦ ἐξέπνευσεν) und 24, 348 (ἀποψύχοντα) widerklingt; vgl. Soph. Ai. 1031 ἀπέψυξεν βίον. [119] dies ist ein völlig sicheres ergebnis. die anscheinend entgegengesetzte behauptung von Lehrs (populäre aufs.² s. 304) 'dasz bei dem mangel an unsterblichkeitsglauben eine religion nicht notwendig roh zu sein brauche, kann man sich ebenso wohl aus eignen erwägungen sagen als uns ein historischer beleg dafür in der religion der Homerischen Griechen gegeben ist: einer religion die niemand roh nennen darf und der man eben so wenig den glauben an unsterblichkeit, an bewustes fortleben mit lohn und strafe aufdringen darf' mag den nachdruck auf das leugnen des bewusten fortlebens mit lohn und strafe legen, findet aber auch in diesem beschränkten sinne keineswegs eine genügende begründung im Homer, die Νέκυια ganz auszer betracht gelassen.

andern kennt Homer nicht, als eine besondere seelische persönlichkeit fort, welche freilich die klarheit des bewustseins und für die wichtigsten geistesvermögen auch die wirkungsfähigkeit eingebüszt hat und beides nur durch verleiblichung mittels des blutgenusses zeitweilig wieder erhält.[120] hierbei fehlt es nicht an schwankungen und unklarheiten der Homerischen vorstellungsweise[121], welche indes meistens aus der verschiedenartigkeit und der spätern anfügung einzelner gedichtsteile, insbesondere von Od. 11 und 24 zu erklären sind.

§ 9. Als selbständige wesen gehen also die ψυχαί nach dem leiblichen tode[122] in die unterwelt, den Ἅιδης, das haus des Ἅιδης, in den Ἔρεβος oder in die welt des dunkels[123], wo ihrer allerdings eine vergeltung für begangene frevel harrt.[124] dort finden sie die ihnen gebührende wohnstätte, falls ihr körper die ehre der bestattung genossen hat[125]; andernfalls schwirren sie umher dem rauch vergleichbar (XXIII 100). nach späteren gedichtsteilen weilen die ψυχαί dort auf der Asphodeloswiese neben der schar der träume (24, 12 ff. vgl. 11, 539), auch ihrerseits in groszen mengen (10, 526, wiederholt 11, 34. 632), aber kraftlos als ἀμενηνὰ κάρηνα (10, 521. 536, vgl.

---

[120] Od. 10, 537; 11, 96. 148. [121] zb. wird dem Aias 11, 543 auch ohne blutgenusz ein bestimmtes gedenken zugeschrieben, was freilich nicht bis zur ἀνάμνησις steigt, und die seele des Agamemnon empfindet schon vor dem blutgenusz (ἀχνυμένη 11, 87, vgl. 24, 21) und erkennt 24, 102 sofort die seele des getöteten freiers Amphinomos. auch die bekannte äuszerung des Achilleus 11, 489 ff. würde wenigstens ein schlummerndes bewustsein um die frühere lebensweise verraten, wenn man nicht etwa auch bei ihm vorausgegangene belebung durch blutgenusz annehmen musz. vgl. Teuffel ao. s. 35 ff. übrigens halte ich mich überzeugt, dasz ein teil der Nekyia der vorstellungsmasse des ursprünglichen Homerischen sagen- und sangeskreises angehört.

[122] welchem niemand entgeht (VI 488 μοῖραν δ' οὔ τινά φημι πεφυγμένον ἔμμεναι ἀνδρῶν, | οὐ κακόν, οὐδὲ μὲν ἐσθλόν, ἐπὴν τὰ πρῶτα γένηται) mit ausnahme der götter, welche die ῥεῖα ζώοντες (V 340; VI 138; 4, 805; 5, 122) sind im gegensatz zu den οἰζυροὶ ἄνθρωποι XIII 569; 4, 197. den tod verfügt die μοῖρα (V 629; VII 52; XII 116; XV 117; XVI 334, besonders XIII 602 τὸν δ' ἄγε μοῖρα κακὴ θανάτοιο τέλοσδε, ferner 2, 100 μοῖρα θανάτοιο, 3, 128 usw.), welche sich als schwarze todesgöttin in den Κῆρες personificiert (IV 11 und Döderlein zdst.; XII 113. 326; 3, 242; 17, 547 usw.), welcher ausdruck freilich auch unpersönlich als todesloos gebraucht wird VIII 70; XXII 210. über die dreifache bedeutung von μοῖρα vgl. das ausführliche schol. B zu VI 488 (Bk. 198ª 44) λύεται δὲ τοῦτο ἐκ τοῦ δείκνυσθαι ὅτι τριχῶς ἡ μοῖρα παρὰ τῷ ποιητῇ λέγεται, ἡ εἱμαρμένη, ἡ μερὶς καὶ τὸ καθῆκον usw.

[123] Bellinger de Orci natura s. 7; aus vielen stellen I 3; V 190. 654; haus des Hades III 322; 10, 175; Erebos XVI 327 (nicht in den Tartaros VIII 13); die welt des dunkels ὑπὸ ζόφον XXIII 50. ὑπὸ κεύθεσι γαίης XXII 482; XVI 191. [124] III 278 οἳ ὑπένερθε καμόντας ἀνθρώπους τίνυσθον. XIX 259 αἵ θ' ὑπὸ γαῖαν ἀνθρώπους τίνυνται, vgl. Nitzsch zu Od. 11, 84. [125] VII 79 ff.; XXIII 72. 675 vgl. mit XVI 457 (τὸ γὰρ γέρας ἐστὶ θανόντων) und dem späten, aber den alten brauch wiedergebenden 24, 190. 296; 11, 83. Eustathios zu Od. 11, 51 s. 1672, 40 ὅτι δόξα ἦν τοῖς Ἕλλησι τὰς τῶν ἀθάπτων ψυχὰς μὴ ἀναμίγνυσθαι ταῖς λοιπαῖς usw.

11, 29. 49, dem entsprechend es dort 393 von Agamemnon heiszt οὐ γάρ οἱ ἔτ' ἦν ἴς ἔμπεδος οὐδέ τι κῖκυς), nur die abbilder der mühebeladenen menschen (εἴδωλα καμόντων XXIII 72. 104; 11, 476) und mit der oben angeführten ausnahme des Teiresias (10, 492. 495; Preller gr. myth. II³ s. 478) des klaren bewustseins (φρένες) ermangelnd, daher ἀφραδέες (11, 476) und δειλοί (V 574 und Döderlein zdst.; XXIII 65), welche wie schatten einherstürmen (10, 495).[126]

Selbst als εἴδωλα bleiben aber die ψυχαί in der unterwelt die bilder bestimmter menschen, welche das ansehen der lebenden und deren eigentümlichkeit bewahren (XXIII 65), als solche dem lebenden erscheinen und deshalb auch anrufbar sind (ebd. 221), was nur sinn hat bei dem glauben an eine persönliche fortdauer. ein völliges auslöschen der persönlichkeit würde auch nur einer abstraction des denkens faszlich sein, welche erst in weit späterem zeitalter möglich war.

Die gegliederte ausbildung dieser vorstellungen mag dem ursprünglichen volksbewustsein fremd gewesen und erst später vollzogen sein; sie ist freilich nicht frei von reflexion, welche sich namentlich in der Odyssee bemerkbar macht, auch abgesehen von dem späten und lehrhaften zusatz 11, 218—224. ebenso tritt die mantik nach Bergks (gr. litt. I s. 736) zutreffender bemerkung sichtbarer und ausgebildeter in der Odyssee hervor[127], obschon es an der μαντοσύνη und der θεοπροπία[128] sowie an traumbildern (II 6) auch in der Ilias nicht fehlt.[129] ob aber jene ausgebildetern vorstellungen

---

[126] in dem späten liede 24, 102 erkennt, wie schon § 8 anm. 121 bemerkt, die seele des Agamemnon sofort und ohne blutgenusz den toten Amphinomos; man könnte hieraus schlieszen, dasz die toten zwar einander erkennen, aber, um lebende menschen zu erkennen, der verleiblichung durch blutgenusz bedürfen. auch die seele des unbestatteten Elpenor erkennt 11, 60 ohne weiteres den Odysseus. vgl. übrigens die merkwürdige betrachtung in Westermanns mythogr. ἀνωνύμου ἐπίτομος διήγησις εἰς τὰς καθ' Ὅμηρον πλάνας τοῦ Ὀδυσσέως c. 6 s. 336: ἑξῆς οὐδὲν ἄλλο μαντεύεται ὅτι μὴ πρὸς Ἅιδην ἰέναι τὴν παντελῆ τοῦ καλοῦ τε καὶ συμφέροντος ἄγνοιαν, ἔνθα πονηρά τινα εἴδωλα καὶ σκαιοί τινες καὶ ἄγριοι δαίμονες κατοικοῦσιν· ὑφ' ἧς καὶ κατὰ μικρὸν ὑπαγόμενος .. εἰς αὐτά γε φθάνει τῆς ἀπωλείας πέρατα· ἔνθα καὶ θύει πρᾶξιν καὶ λόγον καὶ διανόημα καὶ πάντα τὰ τῆς ψυχῆς καταχαρίζεται μέρη· ἐξ ὧν κατείδωλος γίνεται καὶ βέβηλος καὶ ἀνόσιος, ζῶν μέντοι ὅμως καὶ παρὰ τῇ φύσει κείμενον ἔχων τὸ δύνασθαι τοῦ σκότους ἐξαναδῦναι.

[127] wofür das gesicht des Theoklymenos 20, 351. 357 einen ergreifenden beweis liefert. [128] μαντοσύνη I 70. 72; II 832; θεοπροπία I 85. 87. 385; VI 438; XI 794 εἰ δέ τινα φρεσὶν ᾗσι θεοπροπίην ἀλεείνει, ebenso XVI 36; θεοπρόπος XII 228 ὧδέ χ' ὑποκρίναιτο θεοπρόπος, ὃς σάφα θυμῷ | εἰδείη τεράων. XIII 70 θεοπρόπος οἰωνιστής. ὀνειροπόλος I 62.

[129] zunächst sind die ὄνειροι einzelgebilde, meist von den göttern ausgehend (II 6; 4, 795; 5, 21. 49), während die Odyssee die träume auch als ein eigues massenhaft vorkommendes geschlecht kennt (vgl. Büchsenschütz ao. s. 6), von denen nur der kleinere teil als inhaltsvoll und wahrheitbedeutend gilt; vgl. 19, 560 ὄνειροι ἀμήχανοι ἀκριτόμυθοι, wogegen 4, 841 ὥς οἱ ἐναργὲς ὄνειρον ἐπέσσυτο νυκτὸς ἀμολγῷ. den

sich aus den asiatischen colonien in den heitern hellenischen glauben eingedrängt haben, wie Bergk (ao. I s. 20. 687 und anm. 79. 802 f.) nachdrücklich ausführt, scheint doch sehr zweifelhaft, da die ganze fabel der Ilias, insbesondere die häufig wiederkehrende klage über das frühe abscheiden des Achilleus und die vorgänge nach dem tode des Patroklos die grundanschauung von der elenden lage der toten deutlich erkennen lassen.

ZWEITES KAPITEL: DIE HOMERISCHEN HYMNEN, DIE KYKLIKER, HESIODOS.

§ 10. Die vorstellungen, welche in den Homerischen heldengedichten über das geistige leben des menschen ausgeprägt sind, haben auf lange zeit und weithin die denkweise der Griechen beherscht, vornehmlich in den landschaften, welche unter der einwirkung des ionischen stammes standen.[130] dies erhellt auch aus den Homerischen hymnen, welche ungeachtet ihrer verschiedenen, zum teil späten abfassungszeit die sittlichen und psychologischen anschauungen der Homerischen welt kaum irgendwie bereichern, wenngleich sie dem religiösen sagenschatze manches neue hinzufügen. sie mögen deshalb mit den epigrammen insgesamt gleich hier eingereiht werden, zumal die gesonderte betrachtung der einzelnen lieder je nach ihrer mutmaszlichen abfassungszeit kaum ausführbar ist. dasz die jetzt in dem ersten hymnos zusammengefügten beiden prooimien an Apollon unter sich verschieden sind und dasz auch der vierte hymnos an Demeter abweichungen des inhalts, nicht nur der sprache zeigt, ist an sich richtig, aber für unsere untersuchung unerheblich.[131]

Die ψυχή selbst wird selten genannt, meistens als ausdruck des lebens schlechthin[132]; mehr treten auch hier die sippen der φρένες und des θυμός mit ihrer sprachlichen verwandtschaft hervor, bei dem einseitigen zwecke der hymnen sehr erklärlich in weit ärm-

---

unterschied zwischen ὄναρ und ὕπαρ (19, 536. 547; 20, 90 vgl. Büchsenschütz ao. s. 36) kennt die Ilias nicht: denn die stelle I 63 καὶ γάρ τ' ὄναρ ἐκ Διός ἐστιν hat nicht den gegensatz zu ὕπαρ, sondern zu den wahrzeichen der ἱερεῖα im auge.

[130] Bergk gr. litt. I s. 877: 'unberechenbar ist die wirkung Homers auf das religiös sittliche bewustsein der nation, obwohl nicht zu verkennen ist, dasz gerade in der Homerischen poesie sich mehrfach ein abfall vom althellenischen glauben darstellt. . . weil die griechische religion nicht wie andere ein festgeschlossenes system der glaubens- und sittenlehre besitzt, so füllt eben Homer diese lücke aus.' [131] über die abfassungszeit vgl. Baumeister hymni Hom. s. 102 ff. und Bergk ao. s. 751 f., welcher in dem zweiten hymnos auf Apollon I 179 ff. die Hesiodische schule erkennt. die beiden in dem ersten hymnos vereinten lieder sollen im folgenden mit IA und IB bezeichnet werden. beachtung verdient, dasz IV 315 Iris noch als botin des Zeus auftritt. die Batrachomyomachie darf bei unserer untersuchung auszer betracht bleiben. [132] hy. IB 276 ληιστῆρες . . ψυχὰς παρθέμενοι, vgl. Od. 3, 74; hy. III 272 τῶν δέ θ' ὁμοῦ ψυχὴ λείπει φάος ἠελίοιο, wogegen VII 13 καὶ ψυχῆς ἀπατηλὸν ὑπογνάμψαι φρεσὶν ὁρμήν die ψυψή als sitz der begierde auftritt.

licherer entfaltung, aber im ganzen doch mit derselben begriffsbestimmung wie in den beiden groszen gedichten. eine leise änderung läszt sich vielleicht insofern bemerken, als die körperliche bedeutung der φρένες sich nirgends findet (denn III 72 ἡ δ' ὁρόωσα μετὰ φρεσὶ τέρπετο θυμόν läszt sich kaum so verstehen) und als dieselben erkenntnis und empfindung in stärkerer mischung als vordem in sich begreifen, während dem θυμός auch hier überwiegend die welt des gefühls und des willens zugewiesen ist. so enthalten also die φρένες die fähigkeit des überlegens und der selbstbeherschung[133], aber ebenso reichlich der empfindung, der freude, des verlangens, der furcht und des schmerzes.[134] von den abgeleiteten verben findet sich nur φρονέω, von den substantiven δολοφροσύνη und εὐφροσύνη, von den adjectiven dagegen eine grosze zahl, darunter als neu II 413 von Hermes κλεψίφρων.[135] in das wirkungsgebiet der φρένες schlieszen wir auch hier βουλή[136], μῆτις[137] und νόος[138] ein, letztere beide verhältnismäszig

---

[133] überlegung: IB 197 ἔγνω ᾗσιν ἐνὶ φρεσίν. II 62 φρεσὶ μενοινᾶν. ebd. 66 ὁρμαίνων δόλον ἐνὶ φρεσίν. ebd. 164 παῦρα μετὰ φρεσὶν αἴσυλα οἶδεν. III 277 μετὰ φρεσὶ πάντα διελθεῖν. III 38 φρένας ἐξαπαφοῦσα. ähnlich ebd. 244 πυκινὰς φρένας ἀμφικαλύπτει. IB 79 ἔπος ἐν φρεσὶ θήσω, ebenso IB 356 und epigr. XI 1; ähnlich IB 83 und 366. selbstbeherschung: IB 97 πέπιθε φρένας, ebenso III 7 und 33; vgl. IV 330 οὔ τις πεῖσαι δύνατο φρένας ἠδὲ νόημα θυμῷ χωομένης.
[134] der freude IB 95 φρένας ἀμφιγεγηθώς, ähnlich III 217 γεγήθει δὲ φρένας ἔνδον. II 421; III 72; XXIX 9; viermal und, mit ausnahme der formel κατὰ φρένα καὶ κατὰ θυμόν IA 70, nur in dieser bedeutung im singular IV 175 und 232, XVIII 24 und 47; des verlangens IB 283; III 57; der furcht IA 70; III 194; des schmerzes III 208 und 244.

[135] φρονέω IB 80 und 109; ebd. 104 κακὰ φρονεῖν. IV 24 ἀταλὰ φρονεῖν. δολοφροσύνη II 361, vgl. dazu δολοφραδής II 282, κακοφραδίαι IV 227, ἀφραδίαι IV 244. 259, epigr. IV 11, ἀφράδμων IV 257 und ἄφραστα ἔργα II 80. εὐφροσύνη XXX 13. adjectiva: εὔφρων IB 16, XXX 14 εὔφρονι θυμῷ. μελίφρων von der speise IB 321, IV 129, vom reichtum epigr. VII 1; ὁμόφρων II 195; ebd. 391 ὁμόφρονα θυμὸν ἔχειν. IV 434; πρόφρων IV 138. 140. 226. 494; 'wohlgesinnt' XXX 18; XXXI 17; XXXII 18; epigr. II 2 (θυμός); περίφρων (Περσεφόνεια) IV 371; δαΐφρων IV 96. 233 und von Περσεφόνεια IV 360; σαόφρων (θυμός) VI 54. [136] βουλή in diesen prooimien erklärlicher weise nur von göttern IA 132 und IB 74. 114 mit νημερτής; mit πυκινός IB 168, was Baumeister für eingeschoben hält, und IV 414; ἀθανάτων βουλαί IB 74 und XXVII 20; auch sonst. [137] μῆτις II 348; III 250; IV 414; μητίεσθαι IV 346 in einer verdorbenen stelle; μήδεσθαι IB 144; II 45; IV 352; μήδεα III 43 vgl. IV 322; IV 453; häufig die adjectiva μητίετα III 203; XXVI 16; XXVIII 4. 16; μητιόεις IB 344; XXIII 5; ἀγκυλομήτης auch hier Kronos III 22. 42; κλυτόμητις Hephaistos XIX 1; namentlich wird Hermes mit vielen gleichsinnigen beiwörtern bedacht: II 13 αἱμυλομήτης, 135 ποικιλομήτης (so IB 144 auch Zeus), 319 πολύμητις (so XXVIII 2 auch Athene), 389 κακομηδής, 405 δολομήτης. [138] νόος häufig: IB 201 ἐξαπαφεῖν, ähnlich epigr. VI 7 ἠπεροπεύειν vgl. epigr. V 2 οὐδὲν ἀφραστότερον νόου ἀνθρώποισιν. Διὸς νόος II 10, nach Baumeister zdst. sonst eine Hesiodische formel; II 396 usw.; als sitz der freude XVIII 41; XXVII 12; νοέω 'erkennen' II 87. 208 usw., 'bedenken' III 224; νόημα, dessen schnelligkeit IB 8. 270; II 43.

in reicherm gebrauch als früher, so dasz die eigentliche gedankenwelt in den hymnen ausgebildeter oder wenigstens lebendiger als in den heldengedichten erscheint, was freilich nur der stetig wachsenden neigung des menschlichen geistes zur verinnerlichung und verallgemeinerung der eindrücke entspricht.

Innerhalb des begriffskreises des θυμός und der inhaltlich zugehörigen κῆρ, κραδίη und ἦτορ ist eine bemerkenswerte änderung nicht eingetreten[139]; das μένος und die παθήματα haben keinen raum in diesen prooimien; στῆθος wird einigemal örtlich erwähnt.[140]

In dem unsterblichkeitsglauben und in den vorstellungen von dem leben nach dem tode läszt sich ein bedeutender fortschritt nicht nachweisen, obschon der hymnos an Demeter hierzu anlasz genug geboten hätte.[141] es ist allerdings richtig, dasz derselbe hindeutungen auf das schicksal der toten enthält, allein eine ausgebildetere unsterblichkeits- und vergeltungslehre findet sich in demselben nicht. dagegen kündigt sich schon das erlöschen des unbefangenen und zweifelsfreien götterglaubens an, zunächst freilich nur in dem streben unter verschiedenen überlieferungen die des gottes würdige zu wählen, was sich später in und seit Pindaros noch deutlicher ausdrückt.[142]

Noch magerer ist die ausbeute aus den überresten der Kykliker. unleugbar ist in dem zeitalter derselben, welches über die

---

[139] θυμός *in* den φρένες III 72, als sitz der empfindung II 434, der freude IA 153; IB 26 usw., κραδίην καὶ θυμὸν ἰαίνειν IV 65. 435; ἵλαον σχεῖν θυμόν IV 204, vgl. Hesiodos ἔκή. 338; βίοτος θυμήρης IV 494; XXX 18; des schmerzes IB 354; IV 56. 90. 436; vgl. δυσθυμαίνειν IV 363; epigr. IV 14 τετληότι θυμῷ, der furcht IA 70; der leidenschaft und des zorns IB 340; IV 247. 255. 330, vgl. ὀβριμόθυμος VII 2 und λεοντόθυμος XIV überschr.; des willens II 315. 391. 423. 475, epigr. IV 16 usw., des verlangens III 45. 50. 144. dagegen seltener in berührung mit dem denken, wenngleich mit gemütlicher beteiligung IA 13 θυμὸν ἔπειθεν, vgl. II 132 und IV 325; ἐφράσσατο θυμῷ IV 314, ähnlich IB 210 κατὰ θυμὸν ἐφράζετο. III 236 κατὰ θυμὸν ἀρίστη φαίνετο βουλή. κῆρ IA 138 φίλησε κηρόθι. IB 153 χωομένη κῆρ. κραδίη sitz des zorns IB 78, des schmerzes IV 40, der freude IV 65. 435. ἦτορ sitz der freude IA 146; VI 10, des schmerzes τετιημένη ἦτορ IV 98. 181, ohne ἦτορ IV 198; εὐμενές XXI 7; ἄλκιμον XXVII 9; ἀμείλιχον XXVIII 2. [140] μένος IV 362 ἤπιον ἐν στήθεσσι μένος καὶ θυμὸν ἔχουσα. ebd. 369 τέον μένος (zorn) ἱλάσκονται. VII 14 θυμοῦ μένος κατίσχειν. von den παθήματα werden ἵμερος III 73, χόλος und μῆνις IV 340. 355. 410 erwähnt; in IV 205 wird ὀργάς besser mit Voss durch ἑορταῖς ersetzt. στῆθος behausung des θυμός IB 346, des θάρσος IB 284; eigentümlich IB 341 ἐν στήθεσσιν ἔθηκε θεὰ μελίγηρυν ἀοιδήν. [141] Bernhardys behauptung gr. litt. II 1 s. 225 'in diesem hymnos findet sich, wenn auch mit kurzen worten, zum ersten male die lehre von der unsterblichkeit, das heiszt von der künftigen seligkeit des durch mysterien geläuterten menschen verkündet' legt doch einen zu reichen sinn in die verse 368—370: τῶν δ' ἀδικησάντων τίσις ἔσσεται ἤματα πάντα, | οἵ κεν μὴ θυσίαισι τεὸν μένος ἱλάσκονται, | εὐαγέως ἔρδοντες, ἐναίσιμα δῶρα τελοῦντες.
[142] dieser wandel spricht sich in hy. XXVI 5—7 aus: ἄλλοι δ' ἐν Θήβαισιν, ἄναξ, σὲ λέγουσι γενέσθαι | ψευδόμενοι. σὲ δ' ἔτικτε πάτηρ ἀνδρῶν τε θεῶν τε | πολλὸν ἀπ' ἀνθρώπων, κρύπτων λευκώλενον Ἥρην.

funfzigste olympiade herabsteigt, einerseits eine rationalistische klärung und prüfung des alten götterglaubens[143], anderseits eine vertiefung des sittlichreligiösen bewustseins und gewissermaszen als ergänzung eine verstärkung der mantik und der mystischen weihen eingetreten. allein in den fragmenten der Kykliker ist hiervon wenig, von einer bereicherung der psychologie aber nichts enthalten.[144]

§ 11. Nicht viel anders steht es mit Hesiodos, ungeachtet seine gedankenwelt von der Homerischen sehr abweicht und sichtlich auf einen andern volksstamm und ein anderes zeitalter hinweist. der kindlich zutrauliche glaube an die götter und an ihre zwar übermenschliche, aber nach menschlicher weise sich entfaltende eigenart ist dahin, ebenso die sonnige heiterkeit des lebens, welche durch die ab und zu durchbrechende klage über die hinfälligkeit des menschen und über sein trübseliges loos nach dem tode nichts von ihrer gesamtfarbe verlor. vielmehr hat sich der innere abstand zwischen den göttern und den menschen trotz der in der theogonie überlieferten abstammung der heroen unendlich erweitert: hieraus erklärt sich einerseits der versuch die götterwelt nach ursprung und ausbreitung als ein in sich geschlossenes ganze darzustellen, und anderseits das bedürfnis jene kluft zwischen gott und mensch durch das zwischenreich der dämonen auszufüllen und durch mystik und eine ausgebildetere mantik zu überbrücken.[145] dem widerspricht nicht, dasz der dichter sich zugleich einer besonnenen erwägung der sittlichen lebensaufgaben zuwendet; vielmehr bildet zu jenen bestrebungen die in allem Griechentum vorwaltende ethik die notwendige ergänzung. denn auch jene mysterien verfolgen nicht speculative sondern kathartische zwecke. mit anderen worten: nicht das war der sinn dieser mystik, über die geheimnisse des göttlichen wesens und der persönlichen unsterblichkeit aufschlusz zu erhalten, sondern sich von der angst und schuld des lebens zu befreien, und es kam ferner darauf an, dieses leben, welches aus dem kriegszustande mehr und mehr in ein friedliches gemeinwesen übergieng, sittlich zu ordnen und hierbei auch das tagewerk auf religiöser grundlage aufzubauen.

Ist hiermit die gedankenbewegung der Hesiodischen dichtung

---

[143] wie dies schon die schluszformel bei Eustathios zu Il. II 360 andeutet: νῦν δέ, θεοὶ μάκαρες, τῶν ἐcθλῶν ἄφθονοι ἐcτέ und Xenophanes mit vollem nachdruck ausspricht: εἷc θεὸc ἔν τε θεοῖcι καὶ ἀνθρώποιcι μέγιcτοc usw. bei Mullach fragmenta philos. s. 101. vgl. Bergk gr. litt. II s. 17. [144] zu erwähnen allenfalls aus den Kypria fr. 1 (Didot) Ζεὺc ἐν πυκιναῖc πραπίδεccιν cύνθετο, vgl. Nostoi v. 2 ἰδυίῃcι πραπίδεccι (der ausdruck πραπίδεc kommt in unseren hymnen überhaupt nicht vor); θυμόc Theb. 7; Kypr. III 7 λαβεῖν δ' ἐλιλαίετο θυμῷ. φρένεc Kypr. III 5 ἐτείρετο γὰρ φρέναc αἰδοῖ, und etwa über erkenntnis Il. pers. II 5 τῷ δ' ἄρ' ἀκριβέα πάντα ἐνὶ cτήθεccιν ἔθηκεν ἄcκοπά τε γνῶναι und ebd. v. 7 ὅc ῥα καὶ Αἴαντοc πρῶτοc μάθε χωομένοιο ὄμματά τ' ἀcτράπτοντα βαρυνόμενόν τε νόημα. das übrige wenige ist von keiner bedeutung. [145] über die dämonen vgl. ἔκή. 121 ff., theog. 991; über die mantik fr. 174 und 177 (Göttling) und die ganze richtung der Melampodie.

zutreffend bezeichnet, so bleibt zuerst kein grund die theogonie aus diesem kreise zu verweisen, wie sehr dieselbe auch durch einschiebsel entstellt oder nach anderer ansicht zusammengestückt sein mag.[146] vielmehr glaube ich die annahme Bergks noch dahin erweitern zu dürfen, dasz zu den werken und tagen, der theogonie und dem frauenkatalog auch die Melampodie als echte schöpfung sei es des Hesiodos oder doch der Hesiodischen dichtergruppe zu rechnen sei. der schild des Herakles trägt allerdings das gepräge einer nachdichtung nach abschlusz der ältern heroenlieder und wird schwerlich vor beginn der olympiadenrechnung entstanden sein; ganz abgesehen von der eigentlichen beschreibung des schildes v. 141—317, welche offenbar aus sehr später zeit stammt und deshalb hier völlig auszer betracht bleibt.[147]

Und ferner erklärt sich hieraus, dasz Hesiodos bei seiner sittlichreligiösen gesamtrichtung für die vertiefung der psychologischen erkenntnis keine besondere teilnahme besasz, sondern sich hierin mit den kategorien der Homerischen gedichte begnügte. so finden sich bei ihm für die thätigkeit der seele nicht nur dieselben begriffe wie bei Homer, sondern diese begriffe haben auch weder eine vertiefung noch eine erweiterung erfahren; höchstens dasz geringe färbungen des gebrauchs mehr auf eine entwicklung der sprache und der phantasie als einer verstandesmäszigen auffassung hindeuten. so ist, um die beiden hauptkräfte hervorzuheben, der θυμός, welcher auch hier seinen sitz in den φρένες und somit im στῆθος hat[148], mehr noch als bei Homer auf den umkreis des gefühls und des willens beschränkt, ohne in das gebiet des verstandes abzuschweifen[149], während die φρέ-

[146] die letztere ansicht vertritt Schömann opusc. II s. 508 'hanc theogoniam non ab uno poeta uno tanquam fetu ingenii editam, sed e variis variorum poetarum carminibus aut carminum partibus ab aliquo compositore concinnatam esse', im anschlusz an die meinung Heynes. Bergk gr. litt. I s. 938 'die besonnene und maszvolle kritik der Alexandriner erkannte dem Hesiod drei gedichte, die werke und tage, die theogonie und den katalog der frauen zu — und wir können dieses urteil als ein wohlbegründetes ansehen, auch da wo wir es nicht selbst prüfen können'; vgl. ebd. s. 971. anders freilich Bernhardy, welcher gr. litt. II[3] 1 s. 277 und 301 die werke und die theogonie gänzlich verschiedenen dichtern zuschreibt. [147] Göttling proleg.[2] s. LVIII. für den späten ursprung jenes einschiebsels zeugt die ungeschickte und ungeordnete häufung der auf dem schilde dargestellten vorgänge, die verletzende unschönheit einzelner stellen, zb. 261—270, der gebrauch einiger sonst erst spät vorkommenden wörter, so 141 τίτανος, 224 κίβισις (auch οὔτι φατειός 144. 161 scheint eine grobe nachahmung aus theog. 310), endlich die anspielung auf den magnet 217, falls Göttlings erklärung hierzu richtig ist. [148] θυμὸς ἐνὶ φρεσίν theog. 239. 549. (ἔκή. 381 wahrscheinlich unecht); ἐν στήθεσσιν theog. 61. 641. 645. στέρνον ist bei Hesiodos nur in den zusammensetzungen δασύστερνος ἔκή. 514 und εὐρύστερνος theog. 117 vertreten. [149] ἔκή. 28 ἀπ' ἔργου θυμὸν ἐρύκειν, 434 ἐπὶ ἔργῳ θυμὸν ἔχειν. theog. 665 πολέμου δ' ἐλιλαίετο θυμός. schild 387 φρονέει θυμῷ μαχέσασθαι. ἔκή. 112. 170 ἀκηδέα θυμὸν ἔχειν vgl. theog. 61; ἔκή. 58. 358 τέρπεσθαι κατὰ θυμόν. schild 116 θυμῷ γηθήσας. ἔκή. 399 θυμὸν ἀχεύων. theog. 868 θυμῷ ἀκαχών. ebd.

νες, welche übrigens bei Hesiodos nur im plural vorkommen, unterschiedsloser als vordem die thätigkeit beider seelenkräfte zusammenfassen.[150] in den sippen und ableitungen beider wörter läszt sich eine gebrauchsänderung nicht bemerken; θυμός verbindet sich enger mit κραδίη[151], in gleichem sinne findet sich ἦτορ[152], wogegen κῆρ nur im schild des Herakles erwähnt wird.[153] verhältnismäszig ausgibiger als früher wird νόος verwendet, vielleicht mit einer stärkern hinneigung zum ethischen[154], sonst wohl in verbindung mit den πραπίδες, welche übrigens nur in der theogonie vorkommen.[155] die βουλή findet sich reichlicher in der theogonie als in den andern gedichten, aber ohne änderung der bedeutung; über μῆτις mit seiner verwandtschaft, über μένος und die παθήματα, welche begreiflicher weise in den ruhigeren Hesiodischen dichtungen weniger als bei Homer erregt werden, ist nichts neues zu sagen. gegenständlicher tritt der θάνατος auf, nicht nur durch seine zusammenstellung mit ὕπνος sondern auch in sonstiger verbindung.[156] die ψυχή selbst wird nur einmal in den ἔκή.

---

98 πένθος ἔχων νεοκηδέι θυμῷ, 567 δάκε νειόθι θυμόν, 611 ἀνίην ἐν θυμῷ, vgl. θυμαλγὴς πόνος 629 und μάχη 635; ebd. 617 ὠδύσσατο θυμῷ. 551 κακὰ δ' ὄσσετο θυμῷ. auch das ἐνὶ θυμῷ καταθέσθαι ἔκή. 17, βάλλεσθαι ebd. 297, φυλάττεσθαι 491. 797, διάνδιχα θυμὸν ἔχειν 13, κακὰ προσλέγεσθαι θυμῷ 499 trifft nur das gemüt. vgl. noch ἔκή. 366 πῆμα δὲ θυμῷ.

150 besonders bezeichnend hierfür theog. 544 χώσατο δὲ φρένας, ἀμφὶ δέ μιν χόλος ἵκετο θυμόν. ebd. 173 γήθησεν φρεσί. ebd. 688 φρένες πλῆντο μένεος. ἔκή. 47 Ζεὺς χολωσάμενος φρεσὶν ᾗσιν. sonst für die thätigkeit des verstandes ἔκή. 55 φρένας ἠπεροπεύσας, ebd. 247 μετὰ φρεσὶ βάλλεσθαι, theog. 488 οὐδ' ἐνόησε μετὰ φρεσίν, vgl. aus dem schild 28 μῆτιν ὑφαίνειν μετὰ φρεσὶ und 149 νόον τε καὶ ἐκ φρένας αἴνυτο φώτων. dazu theog. 102 δυσφρονεῖν, 550 δολοφρονεῖν, 989 ἀταλὰ φρονεῖν, 461 τὰ φρονέων und ähnliches. im ganzen ist auch bei Hesiodos die örtliche bedeutung von φρένες nicht zu verkennen. 151 ἔκή. 340 ἵλαον κραδίην καὶ θυμὸν ἔχειν, theog. 612 θυμῷ καὶ κραδίῃ, ebd. 98 εἰ γάρ τις καὶ πένθος ἔχων νεοκηδέι θυμῷ ἄζηται κραδίην ἀκαχήμενος. κραδίη allein ἔκή. 451 κραδίην δ' ἔδακ' ἀνδρός, theog. 623 κραδίῃ μέγα πένθος ἔχειν, schild 41 τοῖος κραδίην πόθος αἴνυτο. 152 ἔκή. 360 ἐπάχνωσεν φίλον ἦτορ, vgl. Il. XVII 112; theog. 39. 898 ὑπέρβιον. 456. 764 χάλκεον καὶ νηλεές. 163 φίλον τετιημένη ἦτορ. 568 ἐχόλωσε δέ μιν φίλον ἦτορ. schild 429 μένεος κελαινὸν πίμπλαται ἦτορ. 153 schild 85 τίον κηρόθι, 435 ἀχνύμενος κῆρ. 154 so ἔκή 67 κύνεόν τε νόον καὶ ἐπίκλοπον ἦθος, vgl. ebd. 78 ψεύδεά θ' αἱμυλίους τε λόγους καὶ ἐπίκλοπον ἦθος. ebd. 260 ἀνθρώπων ἄδικος νόος, 714 σὲ δὲ μή τι νόον κατελεγχέτω εἶδος. sonst wie früher ἔκή. 105 Διὸς νόον ἐξαλέασθαι, 323. 373 νόον ἐξαπατᾶν, 685 ἀιδρείῃσι νόοιο, theog. 537 ἐξαπαφίσκειν, 613 νόον κλέψαι καὶ παρελθεῖν, 511 ἁμαρτίνοος von Epimetheus. schild 220 ὥς τε νόημα ποτᾶτο, an Homer anklingend (vgl. § 5 anm. 66), wie so vieles in diesem gedicht. im vollen sinne als sitz aller einsicht, auch der kraft der weissagung steht νοῦς fr. 222 (Göttling) ἀλκὴν μὲν γὰρ ἔδωκεν Ὀλύμπιος Αἰακίδαισι, | νοῦν δ' Ἀμαθυονίδαις (so Göttling statt Ἀμαθαονίδαις). das fragment gehört meines erachtens auch der Melampodie an. 155 theog. 656 ἴδμεν ὅτοι περὶ μὲν πραπίδες, περὶ δ' ἐστὶ νόημα. sonst noch ebd. 608 ἄκοιτις ἀρηρυῖα πραπίδεσσι. 156 theog. 758. 759 Νυκτὸς παῖδες Ὕπνος καὶ Θάνατος. ἔκή. 116 θνῆσκον δ' ὥς ὕπνῳ δεδμημένοι. fr. 169, 6 G. aus der Melampodie Κάλχαν θ' ὕπνος

und zwar in so auffällig bildlichem sinne erwähnt, dasz dieser dem Hesiodischen zeitalter fremdartige vergleich mir wenigstens den ganzen vers verdächtig macht.[157]

θανάτοιο κάλυψε. sonst zu vergleichen ἔκή. 154 θάνατος μέλας und schild 131 das ἅπαξ εἰρημένον λαθίφθογγος. hierher gehört auch die κήρ, über welche die vorstellungen bei Hesiodos, vielleicht in einklang mit dem bei ihm mehr hervortretenden reich der dämonen, etwas ausgebildeter sind: so ἔκή. 92 νούςων αἵ τ' ἄνδραςι κῆρας ἔδωκαν (vgl. ebd. 418 κεφαλὴ κηριτρεφέων ἀνθρώπων). theog. 211 μέλαινα tochter der nacht, ähnlich schild 249 κῆρες κυάνεαι, freilich in der unechten stelle, auch mit weiterer unschöner schilderung.

[157] ἔκή. 686 χρήματα γὰρ ψυχὴ πέλεται δειλοῖςι βροτοῖςι. in dem schilde des Herakles finden sich die ψυχαί einmal in der bedeutung 'leben' (v. 173 ἀπουράμενοι ψυχάς), zweimal als selbständige in die unterwelt gehende wesen: 151 τῶν καὶ ψυχαὶ μὲν χθόνα δύνους' Ἄιδος εἴςω | αὐτῶν, ὀςτέα δέ ςφι περὶ ῥινοῖο ςαπείςης . . πύθεται, und 254 ψυχὴ δ' Ἄιδοςδε κατεῖεν Τάρταρον ἐς κρυόενθ'. allein alle diese stellen sind nach anm. 147 späten ursprungs und hier nicht zu verwenden, so dasz auch dem hier auftretenden gegensatz zwischen ψυχή und ὄςτεα kein gewicht beizumessen ist. freilich Göttlings bemerkung zu v. 152 'ceterum ῥινός femininum apud recentiores epicos' ist insofern nicht ganz zutreffend, als sich ῥινός auch Od. 22, 294 als femininum findet.

HALLE. WILHELM SCHRADER.

21.

ZU ARTEMIDOROS.

Oneinokr. II c. 16 liest Hercher: θηρίον θαλάςςιον ἐν θαλάςςῃ ἰδεῖν οὐδενὶ ςυμφέρει πλὴν δελφῖνος· οὗτος γὰρ ἐν θαλάςςῃ ὁρώμενος ἀγαθός, καὶ ὅθεν ἐπέρχεται, ἐκεῖθεν πνευςόμενον ἄνεμον ςημαίνει. die hss. haben jedoch keineswegs ὅθεν, sondern vielmehr ὅπου. nach Herchers lesung würde also der delphin gewöhnlich in der richtung des kommenden windes schwimmen, so dasz beispielsweise, wenn der delphin von osten her auf das schiff zu schwimmt, der schiffer überzeugt wäre dasz der wind demnächst von osten blasen werde. dies ist aber ganz verkehrt. vielmehr herscht noch jetzt bei den griechischen schiffern gerade der entgegengesetzte glaube (vgl. Erhard 'fauna der Cykladen' s. 27): wenn der delphin von osten her schwimmt, ist wind oder sturm von westen her zu erwarten. demnach ist die änderung des überlieferten ὅπου in ὅθεν zu verwerfen und vielmehr ὅποι zu setzen. ὅπου und ὅποι werden ja unzähligemal in den hss. verwechselt, zb. Xen. hipp. 4, 1 wo alle hss. ὅποι statt ὅπου, kyneg. 9, 18 wo sie alle ὅπου statt ὅποι bieten.

PRAG. OTTO KELLER.

etwas höher gegriffen; er sagt: wie die Religion der Inhalt der Kirche ist, so muß der Patriotismus der Inhalt der Schule sein. Das ist freilich keine spezielle Berufsart, aber sollte ein Licentiat der Theologie nicht wissen, daß der Patriotismus nur eine einzelne Tugend ist, die den Menschen wahrlich noch lange nicht zum Menschen macht? Und welch ein abgeschmacktes Prinzip wäre es, alle Lehrfächer, auch Schreiben und Rechnen, lediglich als Mittel zur Erzeugung des Patriotismus zu behandeln!! Die Volksschule soll und muß vielmehr auch dem niedersten und ärmsten Volksgenossen diejenigen idealen Güter aneignen, die ihm seine Menschenwürde verleihen und bewahren, die ihn später im Berufsleben geistig emporheben und aufrecht halten, damit er nicht ein Sklave der irdischen Welt, ihres Druckes und Dranges, nicht eine lebende Arbeitsmaschine wird; also gerade das hat sie ihm darzureichen, was ihm zum Gegengewicht dient gegen die niederziehenden Wirkungen der täglichen Berufsarbeit, was den Geist frisch und klar, das Herz warm hält. (In gleichem Sinne sagt Kühner a. a. O. S. 152 auch von der Realschule sehr gut: „sie soll in der intelligenten Kraft für das Geschäft zugleich eine sittliche Widerstandskraft gegen das Geschäft geben.") Und wenn auch die Fertigkeiten, die der Elementarunterricht dem Schüler beibringt, Lesen, Schreiben, Rechnen, wozu wir gerne auch das Zeichen beiziehen, ihm zugleich eine Hilfe werden für den künftigen Bedarf im Haus und Beruf: hat denn nicht die seit Pestalozzi anerkannte Maxime, daß auch diese Dinge schon von Anfang an geistbildend sollen betrieben werden, den guten Sinn, daß auch diese Fertigkeiten schließlich doch dazu dienen sollen, den Geist lebendig und kräftig zu machen, daß er sich in den Dingen nicht verliere, sondern sie beherrsche? Dies wird wol von manchen zugestanden; aber sie sagen nun: jenes Ideale, was der Seele jedes Schülers eingepflanzt werden soll als Substanz der Humanität, sei nicht die Religion. Was denn? Nun, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Sprachlehre, das alles sind ja Wissenschaften, die dem Geist Nahrung geben, ihn wecken und stärken. Aber wird wol ein vernünftiger Lehrer seinen Unterricht in der Volksschule mit geschichtsphilosophischen, naturphilosophischen, ästhetischen Ideen untermischen? Wäre dies selbst bei Seminarzöglingen ein Unsinn, so ist es vollends eine Unmöglichkeit in der Volksschule; da handelt sichs noch um den Stoff, den man immer erst bis auf einen gewissen Grad vollständig bemeistert haben muß, ehe man den idealen Gehalt und Zusammenhang begreift oder warnimmt. Will man durchaus nicht einsehen, daß die Philosophie des Volkes nichts anderes ist als die Religion? — Richiger und klarer wäre es jedenfalls, wenn man sagte: dieses Ideale ist die Sittlichkeit; aber gerade die Sittlichkeit hat Wurzel und Quelle in der Religion. Und wie das Ziel der Erziehnng überhaupt immer nur dann richtig gefaßt wird, wenn man es ethisch bestimmt: so findet dasselbe noch seine besondere Anwendung auf jenen Teil des Volkes, von dem zu einem namhaften Teil gerade die Volksschule bevölkert wird. Von einsichtsvollen Sozialpolitikern, wie Joh. Huber (in seinen Vorlesungen über „Den Proletarier", München 1865) wird darauf hingewiesen, daß zu keiner Zeit die Armut ausgetilgt, dem Leben alle Lasten abgenommen werden können, aber daß es nun einen großen Unterschied mache, ob das Leben nur als ein physischer Prozeß oder zugleich als ethische Aufgabe betrachtet werde. In der ethischen Lebensauffassung allein liege die Kraft einer Resignation, ohne die nicht der Proletarier nur, sondern wir alle auch in den glücklichsten Verhältnissen nicht bestehen können. „Es ist nicht gleichgültig," sagt Huber, „ob jede Verzichtleistung auf sinnlichen Genuß als reiner Verlust erscheint, oder ob sie als sittlicher Gewinn benutzt wird. Es hat zu allen Zeiten der christlichen Welt Proletarier gegeben, aber sie haben ihr Schicksal weniger drückend empfunden, weil sie in dasselbe eine ethische Bedeutung hineinzutragen vermochten. Wird hingegen im Menschen nichts erkannt, als die letzte und höchste Stufe der Entwickelung der tierischen Organisationen: wie kann man ihm noch einen Akt sittlicher Freiheit gegenüber dem Naturtrieb zumuten? Es wird für die physische Wolfahrt schlecht gesorgt, wenn die sittliche Quelle des Glücks verschüttet wird, denn aus ihr vor allem, aus der sittlichen Selbstbestimmung

geht jene hervor. Indem man die idealen Fundamente der Gesellschaft untergräbt, wird nur der allgemeine Einsturz vorbereitet." Sittlichkeit aber, — fügen wir nun unsererseits noch hinzu — kann wider nur in ihrer wesentlichen Einheit mit der Religion, mit dem Christentum, gepflanzt und gepflegt werden: jenes seichte Geschwätz von dem „lieben, guten Menschen", zu dem jeder sich selbst machen soll, lockt keinen Hund vom Ofen, geschweige einen Menschen aus der Naturmacht der Sinnlichkeit heraus. Also ist unser Schluß der: die Idealität, welche die Volksschule der Volksjugend auch in den untersten Schichten der Gesellschaft beibringen und in ihr pflegen soll, hat ihren substantiellen Mittelpunkt in der Religion; Religion in ihrer Einheit mit der Sittlicheit zu pflegen, ist Sache der Kirche; also muß der Nexus der Kirche mit der Schule gerade auf dem Gebiete der Volksschule, die nicht neben der Religion noch im höheren Betriebe der Wissenschaften anderweitige ideale Elemente zu ihrer Verfügung hat, am engsten und festesten sein. Der Modus dieser Verbindung kann je nach dem Unterschied der Zeiten und Verhältnisse ein verschiedener sein, und als das beste und wünschenswerteste erkennen wir es mit allen der Schule wolgesinnten an, wenn die Organe der Kirche den Lehrern an der Schule zur Seite stehen in dem apostolischen Sinne, wie er 2. Kor. 1, 24., 1. Petri 5, 3 gezeichnet ist; die Unterordnung des Amtes an der Schule unter das Amt an der Kirche soll nicht die des Soldaten unter den Offizier, des Subalternbeamten unter den Oberbeamten sein; gerade die kirchliche Natur jenes Verhältnisses fordert, daß auch der Übergeordnete den Untergeordneten als seinen Mitarbeiter (*τὸν ἀδελφὸν καὶ συνεργόν μου* Phil. 2, 22) erkenne und ehre, und, was ihm an äußerer Stellung und Geltung zugefallen ist, im Geiste aufrichtigen brüderlichen Zusammenwirkens anwende. Wenn man dies hin und wider so ausgedrückt hat: die Gegenwart fordere auch in diesen Verhältnissen die Anerkennung und Anwendung des konstitutionellen Prinzips, so sind wir, wofern darunter verstanden wird, daß niemand bloß Rechte und keine Pflichten, und ebenso niemand bloß Pflichten und keine Rechte habe, daß vielmehr Pflichten und Rechte im richtigen Gleichgewicht stehen sollen, damit völlig einverstanden. Dem entspricht es auch vollkommen, daß, je mehr der Lehrstand durch wirkliche Bildung — und zwar auch Charakterbildung — sich hebt, um so mehr ihm bei der Beratung der Schulangelegenheiten eine würdige Stellung, namentlich in der lokalen Schulleitung, eingeräumt wird. Aber das Grundverhältnis muß im Interesse der Schule und des Volkes unangetastet bleiben; es handelt sich nicht um Herrenrechte und Rangordnung sondern, es handelt sich um höchste Güter, die Kirche und Schule mit einander zu verwalten haben.

Palmer † (Schrader).

Reformation, ihr Einfluß auf die Erziehungsideen und Schuleinrichtungen. Die Reformation ist der große Wendepunkt in der religiös-kirchlichen nicht nur, sondern auch in der geistig-sittlichen Gesamtentwickelung der abendländischen Christenheit, womit die mittelalterliche Kirchen-, Welt- und Bildungsgeschichte schließt, die neue ihren Anfang nimmt, — der größte und segensreichste Fortschritt in der großen göttlichen Erziehungsgeschichte der Menschheit seit dem Eintritt des Christentums in die Welt, — ebendarum auch für die Geschichte der Erziehung im engeren Sinn.

Die Reformation ist zunächst Kirchenreformation, — und zwar nicht bloß Reinigung der Kirche von einzelnen im Laufe der Zeit eingeschlichenen Irrtümern der Lehre und Mißbräuchen des kirchlichen Lebens, sondern Zurückführung der Kirche, ihrer Lehre und ihres Lebens zu ihren ursprünglichen Grundlagen und zugleich Erneuerung derselben auf dem widerhergestellten Grunde des evangelisch-apostolischen Christentums; somit einerseits Rückkehr der Kirche zu ihrem ewigen göttlichen Lebensgrund, andererseits Fortschritt derselben auf dem Wege ihrer gottgeordneten zeitlichen Lebensentwickelung.

Dem unevangelischen Wahrheitsprinzip der römischen Kirche, der menschlichen Lehrautorität und Lehrüberlieferung, stellt die Reformation entgegen den evangelischen Wahrheitsgrundsatz des göttlichen Wortes (objektiv) und der freien Schriftforschung (subjektiv). Dem falschen katholischen Heilsprinzip, der Lehre von der Heilsvermittlung durch die magisch wirkenden Anstalten der Kirche und durch die eigene Werkthätigkeit des Christen (opus operatum und bona opera) stellt sie entgegen die evangelische Heilslehre von der Rechtfertigung des Sünders vor Gott allein durch die Gnade Gottes in Christo und durch den die Gnade ergreifenden Glauben (objektiv: sola gratia, subjektiv: sola fide). Und den falschen katholischen Lebensprinzipien des Hierarchismus und Monachismus — der Beherrschung aller menschlichen Lebensgebiete durch die klerikale Autorität und der Meinung, daß nur in der Negation des ethisch-humanen Lebens die Vollkommenheit des christlichen Lebens zu erreichen sei, — setzt sie entgegen den Grundsatz von der Freiheit jedes Christenmenschen und dem geistlichen Priestertum jedes gläubigen Christen, aber auch den Grundsatz der majestas Christi und seines hohenpriesterlichen Königtums, oder das apostolische Wort: „Alles ist euer, ihr aber seid Christi" (1. Kor. 3, 23. vgl. besonders Luthers Schrift de libertate christiana vom Jahre 1520).

Auf den kürzesten und zugleich umfassendsten Ausdruck gebracht, will daher die Reformation als religiös-kirchliche That und der evangelische Protestantismus als religiös-kirchliches Prinzip nichts anderes als Rückkehr der christlichen Kirche aus ihrer teils judaisierenden, teils paganisierenden Entäußerung zu ihrer ursprünglichen Idee, oder lebendig ausgedrückt: Rückkehr der christlichen Kirche zu Christo als dem alleinigen Mittler des Heils (sogen. Materialprinzip), als der alleinigen Quelle der Heilserkenntnis (sogen. Formalprinzip), als dem alleinigen Herrn und Hohepriester

seiner Kirche (sogen. Real- oder Sozialprinzip der Reformation und des Protestantismus). Vgl. P. Tschackert Evangelische Polemik gegen die römische Kirche, 1885.

So wenig ist also die Reformation, wie man ihr gegnerischerseits vorgeworfen hat, bloße Negation, daß sie vielmehr nur an die Stelle der falschen Behauptungen die wahren, ursprünglichen und ewigen setzen, die wahren Grundlagen christlicher Lehre und christlichen Lebens widerherstellen und darauf die Einzelnen wie die christliche Gemeinschaft erbauen will. Und so wenig ist sie bloßer Subjektivismus, bloße Auflehnung menschlicher Willkür gegen geheiligte Ordnungen und berechtigte Überlieferungen, daß sie vielmehr die ewigen göttlichen Ordnungen wider zur Geltung bringen will statt der selbstgemachten menschlichen; und nur indem sie die wahre christliche Theonomie und Christokratie wieder aufrichtet, vertritt sie auch das Recht der christlich-sittlichen Autonomie, das Recht der freien religiös-sittlichen Persönlichkeit, das Recht des Gewissens und der persönlichen Wahrheits- und Heilsgewißheit. Die protestantische Kirche hält fest an dem Bewußtsein, daß sie als die evangelische auch die wahrhaft christliche ist und die wahrhaft katholische werden muß; und wenngleich bis jetzt nur das Bekenntnis einer kirchlichen Minorität, sind es doch die Grundsätze der Reformation, welche in den letzten drei Jahrhunderten der Geschichte und Erziehung des menschlichen Geistes ihre Antriebe gegeben haben.

Denn neben und mit ihrer religiös-kirchlichen Bedeutung hat die Reformation auch noch eine weitere, über die Umgrenzung der Kirche und religiösen Konfession weit hinausgreifende allgemein menschliche Bedeutung und Wirkung gehabt. Von den innerlichsten und stärksten religiösen Regungen ist sie ausgegangen, in dem Umkreise des religiösen Lebens hat sie zunächst sich bewegt, eine Erneuerung der Kirche hat sie gewollt und vollbracht. Aber von dem religiösen Mittelpunkt aus haben dann die reformatorischen Ideen auch auf die verschiedensten anderen Lebensgebiete befreiend und befruchtend eingewirkt, wie ja auch bei der allmählichen Vorbereitung und der endlichen Durchführung der religiösen Reform die verschiedenartigsten anderen Ursachen mitgewirkt haben. Wie von Anfang an die christliche Kirche, und wie dann allermeist die mittelalterlich-katholische Kirche unter den bildungsfähigen, aber auch bildungsbedürftigen Völkern germanischer Abstammung neben ihrem nächsten religiösen Beruf auch als die große Erzieherin der Völker aufgetreten ist; wie dann im Laufe des Mittelalters die hierarchischverfaßte Kirche ihre bevormundende und freiheitsfeindliche Macht nicht bloß über das religiöse, sondern über das gesamte menschliche Bildungsleben der Völker auszudehnen und festzuhalten gesucht hat: so strebt nun auch das in der Reformation widerhergestellte evangelische Christentum danach, seine freimachende Wahrheitskraft zuerst auf dem Gebiete des religiösen Lebens, dann aber auch in allen Sphären des geistig-sittlichen Bildungslebens zu bethätigen. Das Evangelium wird frei und macht frei: die freiwerdende Bildung hilft mit zur religiösen Befreiung und das freigewordene Evangelium wird Trieb und Anstoß zur Befreiung des Geistes, zur Kräftigung und Erhebung des Willens, zur Reinigung und Umgestaltung des geistigen und bürgerlichen Lebens in allen den Punkten, wo die Erscheinung mit der Idee, die Wirklichkeit mit der Wahrheit, die überlieferten Lebenszustände mit dem fortgeschrittenen Selbstbewußtsein in allzugrellen Widerspruch gekommen sind. Auf diese sozialgeschichtliche und kulturhistorische Bedeutung der Reformation deutet das Wort von Guizot hin, das A. Schäffer seiner unsern Gegenstand behandelnden französischen Schrift [De l'influence de Luther sur l'éducation du peuple. Straßburg 1853] als Motto vorangestellt hat: »La révolution religieuse du XVI siècle peut être considérée sous beaucoup d'aspects, et, dans la variété de ses rapports avec l'ordre social, on la voit amenant partout des résultats d'une importance immense.«

Wenn die Geschichte der Fortschritt der Menschheit ist zum Bewußtsein und zur Verwirklichung der Freiheit in Gott, so hat die Menschheit auf dem Wege zu diesem Ziel keine größeren Schritte gethan als — den ersten durch den Eintritt des

Christentums in die Menschenwelt, den zweiten durch die Wiederherstellung des evangelischen Christentums in der Reformation. Nicht bloß in der christlichen Kirchen- und Lehrgeschichte, sondern auch in der menschlichen Geistesgeschichte hat diese ein abgelaufenes Entwickelungsstadium beschlossen und ein neues, das christlich-humane Weltalter eröffnet. Und wie dort auf dem Gebiete der religiösen Lehre und des kirchlichen Lebens, so hat auch hier, in der intellektuellen und ethisch-sozialen Sphäre, die Reformation teils befreiend und reinigend gewirkt von den überlieferten Mißbildungen, teils aber auch grundlegend und neubauend, indem sie neue Grundsätze einführt und neue Entwickelungen einleitet. Sie ist Verwahrung gegen das Alte, Schöpfung eines Neuen. Und wie wir dort ein neues religiöses Erkenntnis-, Heils- und Lebensprinzip unterschieden haben, so schließt auch das von der Reformation aufgestellte neue Bildungsprinzip wider ein dreifaches in sich. Auch auf dem Gebiete des weltlichen Wissens erhebt sie die Forderung, daß an die Stelle der herrschenden Überlieferung die freie Forschung, an die Stelle der abgeleiteten Hilfsmittel die ursprünglichen Quellen gesetzt werden. Zu den Quellen will Melanchthon die Philosophie zurückführen, indem er von den mangelhaften lateinischen Übersetzungen auf den echten griechischen Aristoteles hinweist, wie Luther die Theologie, indem er sie aus der dürren Wüste der Scholastik zurückführt zu der reinen Quelle der heiligen Schrift. So hat die Reformation auch für die weltliche Wissenschaft die Forderung der Selbstgewißheit geltend gemacht; denn das Streben nach voller Gewißheit oder danach, daß die Wahrheit persönliches Eigentum des Menschen werde und seinem Selbstbewußtsein sich innigst vermähle, ist ein echt protestantischer Zug" (Dorner). So ist der Philosophie durch das protestantische Prinzip ein nachhaltiger wirkender Antrieb gegeben worden; in historischen Dingen aber treibt jenes Streben nach wahrer Gewißheit zur Quellenforschung zurück, wie diese besonders von Melanchthon gefordert wird, zunächst in Beziehung auf Sprache und Geschichte; aber ebendasselbe Verlangen nach einer quellenmäßigen Wahrheitserkenntnis treibt dann auch auf dem Gebiete der Naturwissenschaften notwendig dazu, hinauszugehen über jenen sogen. verbalen Realismus, in dem auch die Schulmänner des Reformationszeitalters noch befangen sind, zu dem realen Realismus, zu der unmittelbaren Naturbeobachtung, wie sie Franz Baco und vor ihm schon Roger Baco fordert.

So ist das von der Reformation zunächst für das Gebiet des religiösen Glaubens und Wissens aufgestellte protestantische Erkenntnisprinzip die Grundlage des gesamten neueren Erkenntnislebens, der Wissenschaft und des Unterrichts geworden. Nicht minder aber haben die reformatorischen Ideen von dem religiösen Mittelpunkt aus auch auf das ethisch-soziale Leben befreiend und befruchtend eingewirkt. Wie die Reformation die Heilsaneignung durch den Glauben, die persönliche Heilsgewißheit fordert: so soll auch auf sittlichem Gebiet nicht die überlebte Überlieferung, nicht die willkürliche Satzung, nicht die bestehende Einrichtung höchste und dauernde Geltung beanspruchen, sondern die freimachende Wahrheit, das Recht des Gewissens, die freie sittliche Persönlichkeit soll zur Anerkennung gebracht, an dem Maßstab des göttlichen Wortes und des christlichen Gewissens soll alles gemessen, was diesem widerspricht, soll zwar nicht in stürmischer Weise umgestürzt, aber auf dem Wege der besonnenen Reform beseitigt und so eine dem göttlichen Wort und dem christlichen Gewissen entsprechende, die Forderungen des Rechts und der freien Sittlichkeit zur Geltung bringende Ordnung des Menschen- und Christenlebens aufgerichtet werden.

In welch verschiedener Weise die Reformatoren diese ethisch-soziale Aufgabe erfaßt und mit welchen Mitteln und welchem Erfolg sie dieselbe durchzuführen versucht haben, kann hier nicht weiter dargestellt werden; einig sind sie jedenfalls alle darin, daß sie das religiöse Leben von dem ethischen, das Christliche von dem Menschlichen und Volkstümlichen nicht losgerissen, sondern vielmehr das gesamte Gebiet des Sittlichen unter den Gesichtspunkt der religiösen Umbildung gestellt, daß sie den rechtfertigenden Glauben zugleich als die Quelle der Heiligung, wie für das christliche Einzelleben, so für das

christlich-sittliche Gemeinschaftsleben gefaßt haben. Die Anwendung der protestantischen Ethik ist aber die protestantische Pädagogik: ihr Ziel die Heiligung der christlich-sittlichen Gemeinschaft, die Erziehung des Christenmenschen für das Reich Gottes.

Und eben hier liegt nun der dritte Fortschritt, den die Reformation auf dem Gebiete des sittlich-geistigen Kulturlebens der Menschheit bewirkt hat: sie hat nicht bloß das sittliche Gewissen des Einzelnen von menschlicher Satzung befreit, sondern sie hat auch die verschiedenen sittlichen Gemeinschaften, Ehe und Familie, bürgerliches Leben, Volkstum und Staat, Wissenschaft und Kunst, das gesellige Leben überhaupt in all seinen verschiedenen Gestalten, in ihrer selbständigen sittlichen Berechtigung, in ihrer Freiheit von der Kirche, aber auch ihrer gliedlichen Einordnung in das Gottesreich, als sittliche Güter und göttliche Ordnungen anerkannt und hingestellt. Die wahren heiligen Orden sind, wie Luther sagt, die Kirche mit dem Unterschied von Lehrern und Hörern, der Staat als die Einheit von Obrigkeit und Unterthanen, die Familie oder der Hausstand, welcher Ehegatten, Eltern und Kinder, Herrschaften und Dienstboten umschließt. In allen diesen Ordnungen ist ein göttlich-heilig Regiment; in allen kämpft göttlich Regiment wider den Teufel; alle haben ihr Recht von Gott und göttlicher Einsetzung; alle ihren Beruf in der Förderung des Reiches Gottes in der Menschheit. Jeder sittliche Lebensberuf gilt als göttlicher Beruf, jede regelmäßige Arbeit als Gottesdienst; — wir werden sogleich sehen, wie von eben diesem Gesichtspunkt aus auch der Lehrer- und Erzieherberuf als ein heiliger und verantwortungsvoller Dienst Gottes und Christi erscheint, die Schule wie die Kinderstube als ein Gottestempel, als eine Pflanzschule des Gottesreichs.

Auf diesen beiden Momenten — auf jener kirchlich-religiösen und dieser allgemein-menschlichen Bedeutung der Reformation des 16. Jahrhunderts — beruht denn auch ihr pädagogischer Wert, ihr Einfluß auf das Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen.

„Aus der Neuschöpfung der christlichen Kirche im 16. Jahrhundert entsprangen die wichtigsten Neubildungen im staatlichen und sozialen Leben; in ihr wurzeln auch die Anfänge des deutsch-evangelischen Schulwesens; von ihr erhielt es seine Anregung, seine kräftigste Förderung. Die Prinzipien der Reformation drängen ihrem innersten Wesen nach auf die Pflege der Erziehung und des Unterrichts: der Kirchenreformation mußte die Schulreformation folgen." (Vormbaum, Evang. Schulordnungen Bd. I, S. V.) Aber nicht bloß gefolgt ist die Reformation der Schule auf die der Kirche, sondern auch derselben vorangegangen. Mit anderen Worten: es besteht zwischen beiden ein Verhältnis der Wechselwirkung, sofern 1) einerseits der seit dem Ausgang des Mittelalters eintretende Aufschwung des Unterrichts- und Erziehungswesens eines der wesentlichsten und wirksamsten Hilfsmittel war zur allmählichen Anbahnung und endlichen Durchführung der religiös-kirchlichen Reformation; sofern aber auch 2) andererseits die Kirchenreformation selbst und die kirchlichen Reformatoren eine Reformation des Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesens mit allem Nachdruck forderten und förderten. Erst in diesem Wechselverhältnis zwischen Kirchenreform und Schulreform zeigt sich uns die pädagogische Bedeutung wie überhaupt der kulturgeschichtliche Wert der Reformation in vollem Umfange.

Vorbereitet war die Reformation längst in negativer, teils in positiver Weise: negativ durch das immer fühlbarer werdende Verderben der Kirche; positiv durch das immer klarer und bestimmter hervortretende Wahrheitszeugnis wider jenes Kirchenverderben (die sogen. testes veritatis der altprotestantischen Geschichtschreibung. Beides aber, die Verkrüppelung der Kirche wie das Reformationsverlangen, hatte in den zwei letzten Jahrhunderten des Mittelalters den höchsten Grad erreicht, und es hatten zugleich die verschiedensten unterstützenden Beweggründe zusammengewirkt, das Bedürfnis einer Reformation immer allgemeiner fühlbar zu machen. Alle menschlichen Lebensgebiete hatte die mittelalterliche Kirche beherrscht, alle hatten vordem von ihr reiche Förderung

empfangen; insbesondere würde man ja sehr unrecht thun, wenn man im Mittelalter nichts als pädagogische Barbarei sehen wollte (vgl. Palmer, Evang. Pädagogik S. 16). Aber immer lauter und immer berechtigter waren auch die Klagen geworden, daß die Kirche aus einer pflegenden und erziehenden Völkermutter eine hab- und herrschsüchtige Herrin, ihre Geistlichen aus Lehrern und Vorbildern Verderber und Mörder geworden, qui moribus suis pessimis Christi oves infeliciter occidunt (Trithem.). Ein Lebensgebiet um das andere suchte sich von dem kirchlichen Drucke zu befreien: der Staat und das nationale Leben, die öffentliche Sitte und Sittlichkeit, Wissenschaft und allgemeine Bildung, wie das religiöse Gefühl und die christliche Erkenntnis. Der wirksamste, aber unstreitig unter diesen die Reformation vorbereitenden Faktoren war neben dem religiösen Interesse und im Bunde mit diesem der unter den christlichen Völkern des Abendlandes neu erwachte Bildungstrieb; — dann die seit dem regeren Völkerverkehr neu gewonnenen, durch die großen Entdeckungen und Erfindungen des 15. Jahrh. im größten Umfang sich erweiternden Bildungsmittel und Bildungsquellen, insbesondere aber die seit dem Widererwachen der klassischen Studien und seit der Verbreitung der humanistischen Richtung aufgetauchten neuen Bildungsideale und Unterrichtsmethoden. Die Wissenschaft, die bis jetzt von der Kirche gepflegt, aber auch beherrscht und eine Hauptstütze des kirchlichen Systems gewesen war, gewinnt jetzt einerseits aus der erneuten Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum, andererseits aus dem, wenn auch nur schüchtern erwachenden Naturstudium neue Grundlagen, neue Stoffe, eine freiere Richtung, ein erhöhtes Selbstgefühl und vertieftes Wahrheitsstreben: sie schärft die Geister, spitzt die Federn auch zur Prüfung und Bekämpfung des kirchlichen Systems, zu reinerer Erkenntnis und Darstellung der christlichen Wahrheit. Die Kirche war nicht mehr im Alleinbesitz der Bildung und Gelehrsamkeit; ja es stellte sich vielmehr der christlich-kirchlichen eine aus außer- und vorchristlichen Quellen geschöpfte, an den klassischen Maßstäben der alten Heiden sich messende, in antiken Formen und Gewändern einhergehende, und mit der Nachahmung der antik-heidnischen Formen auch vielfach antiken Inhalt und heidnischen Geist widergebende Bildung und Wissenschaft erst friedlich an die Seite, bald aber auch feindlich gegenüber. Aus dem Widererwachen der klassischen Studien geht die humanistische Geistesrichtung hervor, das Streben nach einer „rein menschlichen", d. h. bloß menschlichen und nahezu heidnischen Bildung, die freilich in Gefahr ist, über der Humanität das Christentum und die christliche Sittlichkeit, über der Form den Gehalt, über der Nachahmung die eigene Arbeit, über der Vergangenheit die geistig-sittlichen Aufgaben der Gegenwart, über dem „Studium" die Wahrheit, über dem Stil das Leben hintanzusetzen, und die sogar, weil sie von christlichem Glauben und christlicher Sitte sich losreißt, nicht selten in die abscheulichste Unsittlichkeit und Roheit versinkt.

Während aber bei der Mehrzahl der italienischen Humanisten dieses widererwachte Heidentum eben wegen seiner religiös-kirchlichen Gleichgültigkeit in gutem Frieden mit dem herrschenden Kirchensystem blieb, so geht dagegen in Deutschland die humanistische Richtung wenigstens in einigen ihrer ausgezeichnetsten Vertreter (einem R. Agricola, Joh. Wessel, den Brüdern des gemeinsamen Lebens, Joh. Reuchlin u. a.) einen segensreichen Bund ein mit den religiös-kirchlichen, zum Teil auch mit den politisch-nationalen Bestrebungen. Diesen deutschen Humanisten ist es doch nicht bloß um Form und Stil, sondern auch um den Inhalt, um die Sache der Wahrheit und Freiheit zu thun. Sie wagen den Kampf mit allen möglichen Thorheiten der Zeit, insbesondere aber auch mit Aberglauben und Pfaffentum. Sie liefern durch Neubelebung des Sprach-, Schrift- und patristischen Studiums die Grundlagen und Hilfsmittel für eine neue, vom scholastischen Wust gereinigte Theologie und Kirche. So hat der Humanismus — allermeist in Deutschland, aber auch in der Schweiz und anderwärts — durch seine Studienreform der Kirchenreformation vorgearbeitet in zweifacher Weise: fürs erste dadurch, daß er mithilft die Selbstauflösung der mittelalterlichen Schultheologie wie des hierar-

chischen Kirchensystems, überhaupt die Auflösung der gesamten mittelalterlichen Bildungsform zu vollenden; und fürs andere dadurch, daß er die allgemein wissenschaftlichen Bildungsmittel — sprachliche, historische, philosophische — zubereitet und darbietet, deren die Reformation zu ihrer eigenen Rechtfertigung wie zur Begründung der reineren Lehre bedurfte. Er hat die alte Bildung untergraben und sie entwurzelt, und er hat durch die neue Bildung der Reformation die Waffen zum Kampf und die Werkzeuge zum Neubau bereitet.

Keineswegs aber war der Humanismus gewillt noch imstande, die Kirchenreformation oder auch nur eine durchgreifende und umfassende pädagogische Reform zu vollbringen. Dazu fehlte es den meisten Humanisten teils an der sittlichen Energie, teils an dem praktisch-volkstümlichen Sinn und Takt, besonders aber an der religiösen Vertiefung. Auch ein Reuchlin hat seinem Schüler und Neffen, nachdem dieser in die Bahnen Luthers eingelenkt, nicht mehr zu folgen vermocht. Erasmus, der mehr Liebe zum Frieden als zum Kreuz hatte, ist von der Sache der evangelischen Reformation zuerst vornehm zurück-, dann ihr feindselig entgegengetreten, weil er für sein Reich der Wissenschaft und für seine gelehrte Muße fürchtete, auch das Bedürfnis der Erlösung nicht empfand. Ulrich von Hutten, der unstete Ritter und trotzige Humanistenpoet, bot zwar Luthern die Hand zum Kampf wider das anti-christische Reich, aber er war bereits ein gebrochener, auch wenig zuverlässiger Mann, und zum Erzieher und Bildner war er selbst zu wenig erzogen und durchgebildet. Der Humanismus war, wenigstens von sich aus, niemals imstande, sein Bildungsideal mit dem Erziehungszwecke, den das Christentum aufstellt, und mit den von der Kirche dargebotenen Mitteln in fruchtbaren Einklang zu bringen (vgl. Palmer, Evang. Pädagogik S. 19).

Der Neubau der Schule wie der Kirche konnte nur hervorgehen aus der Selbstbesinnung und Selbstbefreiung des christlichen Geistes, aus der Gewissensnot und dem Seligkeitsbedürfnis eines christlichen Gemütes, das im Evangelium von der sündenvergebenden Gnade Gottes Wahrheit und Trost gefunden hat, und das nun von heiligem Eifer und christlichem Mitgefühl brennt, die Wahrheit und den Frieden des Evangeliums auch dem armen verwahrlosten Volke mitzuteilen. Nicht die doch überwiegend nur formalistische und unvolkstümliche Bildung des Humanismus, sondern nur der mit Hilfe der humanistischen Wissenschaft aus seinen ursprünglichen Quellen widerhergestellte Christianismus, das dem Wahrheits- und Seligkeitsbedürfnis des Menschen gleich notwendige evangelische Christentum, — nicht der halbheidnische Unglaube, der bei einem Teil der Humanisten einriß, sondern nur der lebendige, seines Heils in Christo gewisse und sittlich sich bethätigende Glaube konnte die Grundlage werden, auf welcher jener gemeinsame Neubau der Schule und Kirche sich erhob; und nicht ein wenn auch noch so fein gebildeter sprach- und schriftgewandter Doktrinär und Egoist wie Erasmus, nicht ein Gelehrtenbund wie der der Reuchlinisten, nicht eine Schar mutwilliger „Poeten", sondern nur ein unter inneren Kämpfen umgewandelter, von der evangelischen Heilswahrheit in der Schule des göttlichen Worts und des Lebens wie in den Schulen menschlicher Wissenschaft erzogener christlicher und zugleich volkstümlich-nationaler Mann wie Luther, und seine Genossen konnten die Werkzeuge sein, deren der Herr der Kirche zur Reinigung und Befruchtung des religiösen und dann auch des sittlich-geistigen Lebens, zur Neubegründung und Förderung auch des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens innerhalb der abendländischen Christenheit sich bediente.

Die Reformatoren des 16. Jahrhunderts sind fast alle aus den Schulen der Humanisten hervorgegangen oder doch von dem Geiste der humanistischen Bildung irgendwie beeinflußt: am meisten wol Melanchthon und Zwingli, aber auch Luther und Calvin, Bugenhagen und Jonas, Oekolampadius und Capito, Bucer und Blarer, Schnepf und Brenz, Johann Heß und Urbanus Rhegius, Farel und Beza, Johann a Lasco und alle die andern. Aber nicht durch den Humanismus sind sie Reformatoren

geworden, sondern dadurch, daß sie die in den Schulen der Humanisten erlangte Bildung in den Dienst des Evangeliums stellten und ihr dadurch erst einen sittlichen Gehalt und ein festes Ziel gaben, während ein anderer Teil der Humanisten entweder von Anfang an der religiösen Bewegung fremd blieb oder später sich derselben entfremdete, oder endlich auch, indem er seine skeptisch-rationalistische Auffassung auf den christlichen Lehrbegriff anwandte, in die Bahnen des Sektenprotestantismus (der Antitrinitarier, Sozinianer ꝛc.) geriet. Denn unter den vielen Gefahren, von welchen das Werk der Kirchenreformation bedroht war, lag nicht die geringste in der doppelten Versuchung, entweder einem bildungsfeindlichen religiösen Fanatismus, oder aber einer die Fundamente des Christentums antastenden Aufklärung sich hinzugeben, einer pietas und theologia indocta oder einer humanitas impia und ἄθεος. Eben diese beiden Klippen sind es, wovor die protestantischen Kirchen- und Schulmänner des Reformationszeitalters, insbesondere Melanchthon, so unzähligemal warnen. Im Gegensatz gegen beide Einseitigkeiten erkannten sie es vielmehr als ihre Aufgabe, jenen Bund zwischen Christianismus und Humanismus zu gewinnen und festzuhalten, welche allein imstande war, die Grundlage einer gedeihlichen Kirchenreform und Schulreform zu bilden.

So hat die Bildungsreform des Humanismus der evangelischen Kirchenreformation vorgearbeitet. Aber die Kirchenreformation mußte nun auch zur Schulreform; zur Reform des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens führen. Jene bedurfte dieser um ihrer selbst willen, zur Erreichung ihrer eigenen Zwecke.

Hatten ja schon zu Anfang des 16. Jahrhunderts hellblickende Kirchenmänner, wie jener Basler Bischof Christoph von Uttenheim (Herzog, Oecolampad I., S. 50, Palmer, Evang. Pädagogik S. 19) es ausgesprochen: die Reformation müsse bei den Kindern angefangen werden. Und nicht etwa bloß eine äußerliche politische Berechnung war es, was hierbei die Reformatoren leitete, nicht bloß die verständige Reflexion, daß demjenigen die Zukunft gehört, der es versteht, die Jugend und Jugendbildung in seine Hand zu bekommen; die Gründe lagen tiefer. Wol erkannten Luther und seine Mitreformatoren, daß „ihre Sache nur durch Bildung des Volks auf die Dauer gesichert werden könne" (Niemeyer, Grundſ. der Erz. 9. Ausg., Bd. III, S. 5). Aber diese gewiß richtige Erkenntnis hat ihren tieferen Grund in dem Wesen des evangelischen Christentums selbst oder in dem evangelischen Begriff des Glaubens, der, obwol seinem Hauptmerkmal nach fiducia, d. h. vertrauensvolle Hingabe an die in Christo geoffenbarte Gottesgnade, doch notwendig voraussetzt eine gewisse notitia, d. h. ein Wissen um die göttliche Gnadenoffenbarung, und notwendig fordert die nova obedientia oder die Heiligung des Willens und Lebens, und der daher in dem Menschen gar nicht zustande kommen kann ohne ein gewisses Maß christlicher Erkenntnis, worin er unterwiesen, und ohne die sittliche Zucht und Gewöhnung des Willens, wozu er erzogen sein muß. Aus keinem anderen Grunde haben die Reformatoren die Jugendbildung zu einem Hauptgegenstand ihrer Fürsorge gemacht, als deswegen, weil der Heilsglauben, den das Evangelium fordert, sich notwendig gründen muß auf die Erkenntnis der in Christo geoffenbarten, in der heiligen Schrift urkundlich niedergelegten Heilswahrheit, und weil dieser Glauben sich notwendig erweisen muß in dem christlichen Heiligungsleben; um aber zum Glauben, zur Glaubenserkenntnis und zum Glaubensleben zu gelangen, bedarf das in Sünden geborene, aber auch in der Taufe widergeborene Christenkind beides: Unterweisung und Erziehung, die Zucht der Wahrheit und die Zucht der Liebe, und daß beides jedem in ihrem Schoße geborenen und getauften Christenkinde zu Teil werde, dafür zu sorgen ist Pflicht der ganzen christlichen Gemeinschaft, weil es der Wille Gottes und Jesu Christi ist, daß allen Menschen geholfen werde und daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen.

Es ist aber wider ein dreifacher Beweggrund, der hierbei zusammenwirkt: ein religiöser d. h. die Sorge für das Heil der einzelnen Seelen, ein kirchlicher, d. h. die Sorge für den Bestand der evangelisch-christlichen Gemeinschaft, und

ein ethischer, d. h. die Sorge für die Wolfahrt der menschlich-bürgerlichen Gesellschaft.

Wenn jeder Mensch infolge der allgemein menschlichen Erlösungsbedürftigkeit, aber auch des allumfassenden göttlichen Erlösungsratschlusses die höchste Aufgabe hat, selbst für seiner Seele Seligkeit zu sorgen; wenn jeder Christ vermöge des allgemeinen Priestertums aller Gläubigen einen freien Zutritt hat zu der in Christo erschienenen Gnade Gottes, ebendarum aber auch zu den von Gott verordneten Gnadenmitteln, zu der Wahrheitsquelle des göttlichen Wortes und zum Gebrauch der von Christo gestifteten Sakramente; wenn endlich jeder Christenmensch auch die Pflicht hat, die ihm dargebotene göttliche Gnade im Glauben zu ergreifen, und auf Grund dieses Glaubens sein sittliches Leben zu gestalten nach der Regel des göttlichen Wortes: so muß es auch Wille Gottes — und so muß es auch Gegenstand der pflichtmäßigen Fürsorge für alle mündigen Christen sein, daß auch schon dem heranwachsenden Geschlecht diejenige christliche Unterweisung und Zucht zu Teil werde, deren jeder bedarf, um zum Glauben und Glaubensleben zu gelangen.

Aber nicht bloß die Fürsorge für das Seelenheil des Einzelnen fordert solches, sondern auch der Bestand der christlichen Gemeinschaft; zu dem religiösen kommt das kirchliche Interesse. Die Kirche, die ja nach evangelischem Begriff nicht Anstalt ist, sondern Gemeinschaft, näher congregatio sanctorum s. vere credentium, in qua evangelium recte docetur et rite administrantur sacramenta, die von Christo gestiftete, mit der Verkündigung des göttlichen Wortes, mit der stiftungsgemäßen Verwaltung der Sakramente, mit Übung christlicher Zucht und Seelsorge beauftragte christliche Heilsgemeinschaft, bedarf zu diesem Zwecke teils gewisser aus dem Worte Gottes zu schöpfender Lehr-, Lebens- und gottesdienstlicher Ordnungen, teils ordnungsmäßig berufener und für diesen Beruf vorgebildeter Diener, eines mit allen Mitteln theologischer und allgemeiner Wissenschaft ausgerüsteten, frommen, beredten und sittlich tüchtigen Lehrer- und Prediger-, Schulmänner- und Theologenstandes. Wie jeder einzelne evangelische Christ der christlichen Unterweisung und Erziehung, so bedarf die evangelische Kirche als Ganzes der Wissenschaft, der theologischen zunächst, aber auch der Hilfswissenschaften, und sie bedarf ebendaher der wissenschaftlichen Bildungsanstalten oder Schulen, der Universitäten sowol als der für die Universität vorbildenden Gelehrtenschulen, deren Hauptziel nach den reformatorischen Schulmännern die docta et eloquens pietas ist.

Diese zwei Gesichtspunkte, das Bedürfnis einer gemein christlichen Volksunterweisung und das der wissenschaftlichen Heranbildung von Predigern und Lehrern für den Dienst der Kirche, waren es, wie sämtliche reformatorische Kirchen- und Schulordnungen zeigen, zuerst und hauptsächlich, wodurch die Reformatoren veranlaßt wurden, zur Durchführung und Befestigung der evangelischen Reformation dem Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Aus der religiösen Erwägung gieng, wie wir sehen werden, vorzugsweise ihre Sorge für die häusliche Erziehung wie für den kirchlichen Katechismusunterricht und weiterhin die Sorge für Gründung von Volksschulen, deutschen Knaben- und Mädchenschulen hervor; die Fürsorge für die Kirche trieb zur Gründung und Verbesserung von Hochschulen und Gelehrtenschulen.

Mit beiden verband sich aber sofort noch ein dritter sittlicher Lebenszweck. Wie das evangelische Christentum überhaupt zu den sittlich-menschlichen Gütern und Lebenskreisen sich nicht gleichgültig oder gar gegensätzlich verhält, sondern auch in ihnen Gaben und Ordnungen Gottes anerkennt, wie ihm jede edle Wissenschaft oder Kunst eine Gabe Gottes, jeder gottgefällige menschliche Lebensberuf ein Dienst Gottes ist: so erkennen die reformatorischen Kirchen- und Schulmänner, die ja als solche zugleich echt christliche Volksmänner, Vaterlands- und Menschenfreunde waren, auch auf pädagogischem Gebiete nicht bloß in der Erziehung für das Himmelreich und nicht bloß in der theologischen Berufsbildung, sondern auch in der Erziehung des Menschen zum Menschen, in der

Heranbildung für die Zwecke des häuslichen, bürgerlichen, allgemein menschlichen Lebens, in jeder Art von weltlicher Berufsbildung ein wolberechtigtes, wenn auch dem höchsten Gut untergeordnetes Bildungsziel und in der Fürsorge dafür eine heilige Pflicht des christlichen Gemeinlebens.

Dies sind die Gründe, aus denen sich die Reformatoren der Kirche berechtigt und berufen fühlten, zugleich der Reform des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens im weitesten Umfang sich anzunehmen. Je mehr sie selbst in ihrem eigenen Entwickelungsgang die Unvollkommenheit des bisherigen Erziehungs- und Schulwesens kennen gelernt, je mehr sie aber doch auch wider an sich selbst die bildende und erziehende Kraft des göttlichen Wortes und den Wert humaner Bildung verspürt hatten: desto mehr drang sich ihnen auch in ihrem reformatorischen Wirken die Überzeugung auf, daß die Kirchenreform nur mittelst der Schulreform durchgeführt und befestigt werden, daß aber auch eine gedeihliche Reform des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens nur nach evangelisch-protestantischen Grundsätzen bewerkstelligt werden könne.

So sind die Reformatoren der Kirche teils mittelbar, teils unmittelbar auch Reformatoren der Schule geworden; nicht auf dem Wege der Theorie, sondern auf dem der Praxis, nicht infolge einer äußerlichen Berechnung, sondern geleitet von einem inneren Drang, im Dienste ihres göttlichen Berufs und aus herzlicher Liebe zu dem Volk und der Jugend; sie sind es geworden nicht etwa nur durch ihre Schriften und Ratschläge, sondern durch ihr gesamtes Wirken und Schaffen und vor allem dadurch, daß in ihnen selbst jene sapiens et eloquens pietas, worin sie den finis studiorum erkannten, lebendige Verwirklichung gewonnen hat. Martin Luther vor allen, der religiöse und volkstümliche Held des deutschen Volkes; dann als zweiter mit und neben ihm Philipp Melanchthon, der christliche Humanist aus Reuchlins Schule, der praeceptor Germaniae, der treue *παραστάτης* Luthers, die verkörperte christliche humanitas; — aber auch Ulrich Zwingli, der humanistisch gebildete evangelische Prediger und christliche Volksmann Zürichs, der Hauptreformator der deutschen Schweiz, — und der diesem geistig noch überlegene Reformator der französischen Schweiz, Johann Calvin, der größte Theolog und Organisator der reformierten Kirche; und neben diesen vier Häuptern und Führern der Reformation jene Zahl von Genossen und Schülern: bei aller Verschiedenheit der Begabung und Neigung, der Bildung und Lebensführung, des wissenschaftlichen und theologischen Standpunktes, sind sie doch darin eins, daß sie das reformatorische Bildungsideal der christlichen Humanität, die sapiens et eloquens pietas, in manigfaltigster Ausprägung und Abstufung persönlich darzustellen und durch Wort und That zu verwirklichen gesucht haben.

Den äußeren und inneren Gang der Reformationsgeschichte im einzelnen zu erzählen, kann hier nicht unsere Aufgabe sein. Wir verweisen hierfür auf die bekannten reformationsgeschichtlichen, sowie die allgemeinen welt- und kirchengeschichtlichen Werke: vgl. insbesondere Marheineke, Geschichte der deutschen Reformation. 2. Aufl. 1831 ff. 4 Bde. — Hagenbach, Vorlesungen über Wesen und Geschichte der Reformation. 1854—57. 6 Teile. — Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. Neueste Jubelausgabe. 1867 ff. 5 Bde. — Merle d'Aubigné, Histoire de la reformation du 16 Siècle. 4 éd. 1861 ff. — Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der lutherischen Kirche. Elberfeld 1861 ff. 8 Bde. Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der reformierten Kirche. Elberfeld 1857 ff. 10 Bde. — Dazu J. Köstlin, Martin Luther. 2 Bde. 2. Aufl. 1883; Desselben Artikel „Reformation" in Herzogs Theol. Realenc. Ergänzungsbd. II, S. 440 ff. und Dorner, Gesch. der protest. Theologie, 1866, S. 77 ff.; endlich als gegnerische Darstellung: Döllinger, Die Reformation, ihre innere Entwickelung und ihre Wirkungen. Regensburg 1846 ff. 1852 ff. 3 Bde., wo insbes. Bd. I, S. 410 ff. zu vergleichen.

Wie die Reformation selbst, so haben auch ihre pädagogischen Ideen und Wirkungen nur allmählich und gegen die entgegenstehenden Mächte sich entwickelt. Und ferner ist, trotz der Einheit des Prinzips, doch die praktische Verwirklichung der pädagogischen wie der kirchlichen Reformideen nicht überall dieselbe gewesen, sondern diese hat sich in den verschiedenen von der Reformation berührten Ländern aus inneren und äußeren Gründen in sehr verschiedener Weise gestaltet. Über diese Verschiedenheiten in der Durchführung der reformatorischen Ideen auf dem Gebiete des Schulwesens vergleiche man die einzelnen Artikel dieser Encyklopädie; ebenso über die pädagogischen Ansichten und Arbeiten der einzelnen Reformatoren, und über die hierher gehörigen Zweige und Erscheinungen des Schullebens in jenem Zeitalter. Hier haben wir nur aus zahlreichen Einzeluntersuchungen das allgemeine Ergebnis zu ziehen und die Gesamtbedeutung der Reformation für das Gebiet des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens unter einige Hauptgesichtspunkte zusammenzufassen. Und da scheint es uns ein Dreifaches zu sein, worein wir die pädagogische Bedeutung der Reformation zu setzen haben.

A. Sie hat das Recht jedes Christenmenschen auf sittlich-religiöse Erziehung und geistige Ausbildung, sowie die jenem Recht entsprechende Pflicht der christlichen Gemeinschaft, der Familie, der bürgerlichen Gemeinde, des Staats, der Kirche, zur Fürsorge für die Erziehung und Bildung ihrer Angehörigen ins hellste Licht gestellt.

B. Sie hat das allein und schlechthin berechtigte Ziel christlich-humaner Erziehung und Bildung, Erziehung zur christlich-sittlichen Persönlichkeit oder Tüchtigmachung zum Reiche Gottes, mit einem Wort: das gottmenschliche Bildungsideal des Christentums klar erkannt und für alle Zeit festgestellt.

C. Sie hat zur Erfüllung jener Pflicht und zur Erreichung dieses Ziels Wege und Mittel zu schaffen gesucht, und zwar 1) durch Fürsorge für geistig und sittlich tüchtige Erzieher und Lehrer, 2) durch Beschaffung zweckmäßiger Erziehungs- und Bildungsmittel, Quellen, Methoden, Hilfsmittel, 3) durch Errichtung und Verbesserung zahlreicher, für die verschiedenen Stufen und Zwecke des Unterrichts und der Erziehung nötiger Anstalten; denn sie hat insbesondere a) die Universitäten befreit, b) die Mittelschule (Gymnasium, Lateinschule) organisiert, und c) die Volksschule geschaffen.

Diese Punkte sind es, die wir im Folgenden noch näher zu begründen haben, unter steter Rückbeziehung auf die in den genannten Spezialartikeln gegebenen weiteren Ausführungen.

A. Ein Recht des einzelnen Individuums auf christliche Erziehung und Unterweisung (vgl. hierzu den Artikel Erziehungspflicht und Erziehungsrecht Bd. II, S. 352 ff.: was dort von dem Christentume gesagt ist, gilt doch vorzugsweise von dem evangelischen Christentum der Reformation) kennt die katholische Anschauung nicht, und darum auch keine Pflicht der Kirche, für Unterricht und Erziehung aller ihrer einzelnen Glieder zu sorgen. Die Kirche ist dort höchstes Gut, höchster Lebens- und darum auch höchster Bildungszweck; die Schule wie die Familie daher nur Mittel, um die Jugend für den Gehorsam der Kirche und für den Dienst der Kirche zu erziehen. Der Einzelne ist Objekt der kirchlichen Erziehungsthätigkeit eben nur soweit, als die Kirche um ihrer Zwecke willen ein Interesse an ihm hat (s. d. Art. Mittelalterliches Schulwesen, Bd. IV, S. 1027 ff.; Geschichte der Pädagogik, Bd. V, S. 647 ff.). So hat die katholische Kirche des Mittelalters, eben weil ihr die Kirche alles ist — Bildungszweck, Bildungsanstalt, Bildungsmittel und Bildungsschranke, — und weil ihr das einzelne Individuum nichts ist als Mittel zum Zweck und Objekt ihrer Beherrschung, die geistige und sittliche Bildung der Völker bald gepflegt, bald verwahrlost, soweit eben beides der Kirche, d. h. dem Klerus und der Hierarchie diente. Das eben ist ja die Stärke und Schwäche des katholischen Systems, dies das Geheimnis der katholischen Pädagogik vor und nach der Reformation, daß ihr alles Mittel ist für

jenen einen Zweck: die Wissenschaft, die sie treibt und lehrt, und die Unwissenheit, die sie hegt oder fördert. Glauben und Aberglauben, Bildung und Barbarei, die strengste Zucht, die sie übt, wie die Zuchtlosigkeit, die sie offen oder insgeheim duldet, — omnia in majorem Dei i. e. ecclesiae gloriam.

Dem Kirchentum des katholischen Systems tritt in der Reformation das erneute evangelische Christentum gegenüber. Hier ist nicht die Anstalt, sondern der Mensch, nicht der Glanz der äußeren Kirche, sondern das Heil der einzelnen Seele Ziel und Zweck alles kirchlichen Handelns. Die Kirche aber ist nichts für sich neben oder über den Einzelnen, sondern sie ist die Gemeinschaft der Gläubigen in ihrem Haupt Christus. Hervorgegangen aus dem persönlichen Heilsverlangen und der persönlichen Heilsgewißheit, und zugleich aus dem barmherzigen Mitgefühl für den Jammer des unwissenden und mißleiteten Volks will die Reformation nichts anderes, als was Christus wollte, daß allen geholfen werde, daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit, zur Teilnahme am Reiche Gottes kommen. Jeder Mensch als Mensch bedarf der göttlichen Gnade um der Allgemeinheit der menschlichen Sünde willen; jeder für seine Person hat aber auch einen freien Zutritt zu dieser Gnade, den ihm die Kirche weder eröffnen, noch sperren kann, weil alle nach dem Bilde Gottes geschaffen sind, weil Christus für alle gestorben ist, weil das Wort Gottes allen Gnade anbietet unter der einzigen Bedingung des Glaubens; jeder für seine Person hat aber endlich auch die Pflicht, seinen Glauben an Christum und seinen Dank für die göttliche Gnade zu beweisen durch die Heiligung des Lebens, durch Treue im himmlischen wie im irdischen Beruf, durch gewissenhafte Sorge für das eigene Seelenheil wie für das Seelenheil derer, die ihm befohlen sind. So tritt auf allen Punkten des protestantischen Lehrsystems der unendliche Wert der menschlichen Persönlichkeit, die unendliche Berechtigung, aber auch die unendliche Verpflichtung und Verantwortlichkeit der einzelnen Menschenseele hervor. Jeder Mensch hat sonach ein Recht darauf, im Glauben unterwiesen, zum christlichen Glauben und Leben erzogen zu werden, um ein Kind Gottes, ein Bürger des Reiches Gottes, ein Erbe des Lebens zu werden. Dazu bedarf aber der Einzelne teils der Erziehung seines Willens, teils der Weckung seines Verständnisses, teils der Mitteilung derjenigen Vorkenntnisse, die zum fruchtbaren Verstehen des göttlichen Wortes erforderlich sind.

So folgt aus dem protestantischen Heilsgrundsatz das Recht eines jeden Menschen auf christliche Erziehung und Unterweisung, und die diesem Rechte entsprechende Pflicht der christlichen Gemeinschaft, für die christliche Erziehung und Unterweisung ihrer Glieder, ebendaher aber auch für die Heranbildung eines christlichen und berufstüchtigen Lehrer-, Prediger- und Beamtenstandes mit allen ihr hierfür zu Gebote stehenden Mitteln Sorge zu tragen.

Dies ist das Thema, das durch alle pädagogischen Erörterungen der Reformatoren, durch Luthers Sendschreiben an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, durch seine Vorreden zu den beiden Katechismen, durch seine Erörterungen über das vierte Gebot, seine Predigten und Aussprüche über Kindererziehung u. s. w., namentlich aber durch die Vorreden fast aller evangelischen Schulordnungen hindurchklingt. Feierlich anerkannt wird dieses Recht des Kindes auf christliche Erziehung, und diese Erziehungspflicht der christlichen Gemeinschaft gegen jeden ihrer Angehörigen durch die christliche Kindertaufe. Diese erscheint daher den Reformatoren nicht bloß als dogmatisch-kirchliches, sondern vorzugsweise auch als pädagogisches Gebot. Wenn gleich Luther die bei den böhmischen Brüdern ihm begegnende Vorstellung, daß man die Kinder auf den zukünftigen Glauben taufe, den sie haben werden, wenn sie zur Vernunft kommen, nicht gelten lassen will (s. Köstlin, Luthers Theologie II, S. 92); so spricht er es doch ebenso entschieden aus, daß ohne Glauben die Taufe ein nacktes und unwirksames Zeichen bleibe, daß also die Segenswirkung der Taufe abhängig sei von dem dieselbe aneignenden Glauben. Auf Grund der im Taufsakrament kraft des göttlichen Verheißungswortes

dargereichten Gnade Gottes soll der persönliche Glauben und das Glaubensleben des Getauften sich erbauen. Daß dies geschehe, daß aus dem in der Taufe gelegten Grund der Glaube auch wirklich erwachse, dazu hat eben die christliche Erziehung und Unterweisung mit zu helfen. So ruht nach evangelischer Ansicht im Grunde die ganze pädagogische Arbeit des christlichen Erziehers auf der Kindertaufe: sie legt ihm die Pflicht auf, daß und wie er erziehen soll; sie giebt aber auch seiner Arbeit die nötige Basis und die Aussicht auf Erfolg.

Ebendarum haben auch alle kirchlichen Reformatoren so großes Gewicht gelegt auf die Beibehaltung der Kindertaufe: sie sehen in dieser nicht bloß einen schönen und wolberechtigten Brauch, sondern auch ein unentbehrliches Mittel zur stetigen Fortdauer der Kirche, die notwendige Grundlage aller christlichen Erziehung. Unter allen Reformatoren hat am meisten Bugenhagen, der große Kirchen- und Schulenorganisator des nördlichen Deutschlands, diesen Punkt hervorgehoben. Mit seiner tiefen Einsicht in die Bedürfnisse des Volkslebens hat er die Verpflichtung zu christlicher Erziehung der Jugend und zur Errichtung von Schulen ganz unmittelbar an die Kindertaufe angeknüpft, die ihren vollen Wert erst durch den daran sich anschließenden Unterricht gewinnt. Ebendaher wird von ihm die Pflicht christlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene, bei der Taufe der Kinder feierlich übernommene so nachdrücklich eingeschärft und die Anbahnung einer allgemeinen, auch die Dörfer umfassenden, unter Aufsicht der geistlichen und weltlichen Obrigkeiten stehenden Volksunterrichts als notwendige Folge und Voraussetzung der evangelischen Kirchenreformation hingestellt (s. H. Kämmel in dem Artikel Bugenhagen Bd. I, S. 795 und die übrige dort zitierte Litteratur; dazu Hering, Doktor Pomeranus Joh. Bugenhagen, 1886.

Ähnliche Gedanken über die Kindertaufe als die Grundlage christlicher Erziehung spricht aber bei aller Verschiedenheit seines Sakramentsbegriffs auch Zwingli aus. Die Kindertaufe wie die alttestamentliche Beschneidung ist ihm ein Zeichen des Volkes Gottes: beide verpflichten dazu, daß die, welche dem wahren Gott vertrauen, auch ihre Kinder zur Erkenntnis Gottes und zum Anhangen an Gott ziehen; ja eben darin besteht das Hauptmotiv, weshalb Kinder getauft werden sollen: damit wir alle in der christlichen Lehre unterrichtet, damit die Kinder genötigt werden, von Jugend auf christlich zu leben, die Eltern aber ihre Kinder christlich zu erziehen (s. die Schrift Zwinglis von Tauf, Widertauf und Kindertauf in der Ausg. von Schuler und Schultheiß II, a. S. 280, 300).

Jenem Recht eines jeden Christenmenschen auf christliche Erziehung und Unterweisung, entspricht nun die Pflicht der christlichen Gemeinschaft, der gemeinen Christenheit auf Erden, für die Erfüllung jener Forderung durch die geeigneten Organe, durch Pflege christlicher Familienerziehung wie durch Errichtung, Erhaltung und Verbesserung von christlichen Schulen Sorge zu tragen. „Christo selbst und aller Welt ist," wie Luther sagt, viel daran gelegen, daß dem jungen Volk geraten und geholfen werde; ja es ist geradezu die „Pflicht aller Erwachsenen, daß sie des jungen Volkes sich annehmen." (Luther in dem Sendschreiben an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, Wittenberg 1524, 4. lateinisch übersetzt von Vinc. Opsopäus u. d. T. De constituendis scholis Martini Lutheri liber, donatus latinitati mit Vorrede von Ph. Melanchthon, Hagenau, 1524.) Gerade dieses Sendschreiben ist ja (neben dem vorangehenden v. J. 1520 an den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung) die erste große reformatorische That Luthers auf dem Gebiete des Unterrichts- und Schulwesens, der große Stiftungsbrief keineswegs bloß für die Gelehrtenschule (Heiland, die Aufgabe des evangel. Gymnasiums S. 68), sondern für das evangelische Schul- und Erziehungswesen überhaupt. Es ist das hohe, in der ganzen Geschichte der menschlichen Gesellschaft wie in der Geschichte der Pädagogik epochemachende Verdienst der Reformatoren

und in erster Linie Luthers, daß sie die Erziehungspflicht, welche die christliche Gesamtheit gegenüber von ihren erziehungsbedürftigen Gliedern hat, als eine Rechtspflicht aller wie als sittliche Pflicht jedes Einzelnen erkannt und ausgesprochen, daß sie ebendamit die Jugenderziehung zu einer wesentlichen Angelegenheit des christlichen Gemeinlebens gemacht, weiter aber, daß sie jene Gesammtheit in ihrer natürlich-sittlichen gottgeordneten Gliederung und Abstufung angeschaut und jedem einzelnen Glied und Kreis, jedem der verschiedenen gottgeordneten Stufen und Organe des sittlichen Gesamtlebens seinen besonderen Rechts- und Pflichanteil bei dem gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsgeschäft zugewiesen und überlassen haben. Und ebendaher ist denn auch die Erziehung und Unterweisung der Jugend nach der Anschauung der Reformatoren nicht mehr eine der Kirche ausschließlich zukommende, sondern eine den drei gottgeordneten Gemeinschaften, der natürlich-sittlichen Gemeinschaft der Familie, der rechtlich-sittlichen des Staats und der bürgerlichen Gemeinde, der religiös-sittlichen der Kirche, — oder, um mit den lutherischen Dogmatikern zu reden, dem status oeconomicus, politicus und ecclesiasticus — gemeinsame, und zwar der einen wie der andern von Gott übertragene Obliegenheit, zu deren Erfüllung antreiben soll teils der Gehorsam gegen Gottes Gebot, teils das Erbarmen mit den armen Kindern, teils endlich die Rücksicht auf das allgemeine Wol. Wie jeder der drei Stände — der Hausstand, das bürgerliche Leben, die Kirche — fromme, wohlerzogene und geschickte Glieder und Diener braucht, so ist es nun auch für jeden nicht bloß Klugheits-, sondern heilige Gewissenspflicht, für die Erziehung und Heranbildung solcher nach Kräften zu sorgen.

An die Familie, an die Ehegatten und Eltern, an die Hausväter und Hausmütter wenden sich die Reformatoren zuerst mit ihren Mahnungen und Ratschlägen, um ihnen die Heiligkeit und Verantwortlichkeit ihrer Erziehungspflicht aufs nachdrücklichste einzuschärfen und zur Erfüllung dieser Pflicht ihnen Anleitung zu geben. Luther vor allen sah klar, daß nur durch eine christliche Kinderzucht die Reformation der Kirche begründet werden könne, gottloser Hausstand aber wie nichtsnutziger Lehrstand der Kirche Verderben bringe. Im guten Hausregiment sah er die Grundlage des guten Völkerregimentes und des wahrhaftigen Völkerglücks. Ehe und Familienleben wurden durch die Reformation von all der Verachtung befreit, die ihnen in der katholischen Welt vermöge der asketisch-monachischen Höherachtung des ehelosen und familienlosen Lebens anhieng. Die Würde und Heiligkeit des Ehestandes hat niemand höher gepriesen als Luther. Die Ehe ist ihm ein heiliger von Gott gestifteter Orden und Stand, der seinen Zweck oder seine causa finalis in dem Doppelten hat, in der Kindererzeugung und Kindererziehung, oder darin, daß dem Herrn und seiner Kirche immer mehr Kinder geboren, aber auch in der Zucht und Furcht des Herrn erzogen werden. So ist die Ehe und der Hausstand nicht bloß fons et origo generis humani, sondern sie soll eben hiermit auch zur paratio ecclesiae dienen und fons reipublicae werden. Ebendarum will Luther aus der Ehe kein Sakrament machen, weil sie ihm an sich selbst schon ein heiliger Orden ist; ein im Glauben und in der Furcht Gottes geführter Ehe- und Hausstand, eine christliche Kindererziehung ist ein Gottesdienst, besser als Ablaß, Wallfahrten, Fasten und andere selbstgemachte Werke. Ebendarum soll nun aber auch kein Stand oder Beruf vom ehelichen Leben ausgeschlossen sein oder ausschließen. Durch die Aufhebung des erzwungenen Priestercölibats ist nicht bloß jener Herabsetzung des ehlichen Stands als eines minder heiligen, sondern auch dem vielfachen Ärgernis des Priesterkonkubinats und der priesterlichen Unzuchtssünden gesteuert und dagegen dem protestantischen Pfarrer und Pfarrhaus die große und schöne Aufgabe gestellt worden, auch in christlicher Führung des Ehestandes und christlicher Kindererziehung der Gemeinde zum Vorbild zu dienen: und wir dürfen uns wol auf die Geschichte der letzten Jahrhunderte berufen zum Beweis, wieviel Segen namentlich auch für das Gebiet des Erziehungs- und Schulwesens von dem protestantischen Pfarrhaus schon ausgeflossen ist! (Meuß, Lebensbild eines evangelischen

Pfarrhauses; 2. Aufl. 1884.) Luther selbst hat inmitten seines Hausstandes und Kinderkreises das schönste Vorbild eines christlichen Haus- und Familienvaters, Erziehers und Kinderfreundes gegeben; ebenso hat er aber auch anderen die Pflicht christlicher Kindererziehung oft und nachdrücklich eingeschärft. „Schon die Natur treibt dazu, wie ja schon der Heiden Exempel zeigt; weit mehr aber noch Gottes Gebot im Alten und Neuen Testament, Gottes Verheißung und die scharfe Verantwortung, die von den Eltern wird gefordert werden am jüngsten Tag; denn keine Sünde ist so groß als Vernachlässigung der Kinder und nirgends ist Himmel oder Hölle leichter zu verdienen als an den Kindern. Und da ist übermäßige Strenge ebenso zu meiden wie falsche Weichheit und Verzärtelung; die rechte Erziehung aber ist die, wo die Eltern Eltern sind nicht bloß nach dem Fleisch, sondern in dem Herrn, und daher ihre Kinder ziehen um Gottes willen, um des Gewissens willen, in der Zucht und Vermahnung zum Herrn." — Es sind das nur wenige Sätze aus den trefflichen Ratschlägen und Ermahnungen Luthers über christliche Kinderzucht, wie diese teils in seinen Erklärungen zum vierten Gebot, teils in seinem „Sermon an die Eltern" v. Jahr 1530, teils sonst in seinen Schriften zerstreut in großer Anzahl sich finden. Vgl. Meyer und Prinzhorn, Luthers Gedanken über Erziehung und Unterricht, Gotha 1883; J. Müller, Luthers reformatorische Verdienste in Schule und Unterricht, Berlin 1883. W. Schrader, Die Bedeutung der Reformation für die Schule (im Luthertag in Wittenberg 1883, S. 55—62).

Ueber Zwingli vgl. seine Erziehungsschrift vom Jahre 1523 und 1524: Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, Herrn Ulrich Zwingli Lehrbüchlein, s. Christoffel, Zwingli. Elberfeld 1857; Güder in Herzogs Theol. Realencyklopädie, Bd. XVIII, S. 720. Schmidt, Gesch. der Päd. III, S. 74 ff. Über Calvin, s. d. Artikel Bd. I, S. 801 und Palmer Evang. Päd. S. 163 fg.: die disciplina domestica muß nach ihm ein Abbild sein von der reinigenden Herrschaft Christi. Von H. Bullinger s. die betr. Abschnitte in seiner Schrift „Der christliche Ehestand, herausg. von Christoffel, Glarus 1853, S. 112 ff.: „wie man die Kinder recht und wohl erziehen solle, wozu man die Knaben und Töchter insbesondere unterrichten und erziehen solle, wie man die Töchter oder Jungfrauen lehren und bewahren solle." Von Farel haben wir eine Abhandlung u. d. T De l'instruction des enfants, s. Kirchhofer, Das Leben W. Farels, Zürich 1831—33, Bd. II, S. 181 ff. und Bd. II, S. 84: „Wollet ihr den ehrwürdigen Namen, den Gott sich selbst beigelegt und mit euch teilt, mit Recht tragen; ihr Väter, — wollet ihr Väter sein und nicht bloß heißen, so gebt euren Kindern fromme und treue Lehrer und erzieht sie selbst in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" (s. Farel, Le sommaire ed. Baum. Genf 1867. S. 108 ff.). Auch W. Capito, der Basler, Straßburger und Hagenauer Reformator († 1541), spricht sich sehr ernst über die Pflicht der Eltern zur christlichen Erziehnng ihrer Kinder und über die Sünde der Verwahrlosung aus: alienum filium (einen Bastard) genuisse putandus est, qui sibi natum in timore Domini instituere cessat (zu Hosea 5, 7). Von Brenz vgl. z. B. die Kinderpredigt über das vierte Gebot bei Hartmann, Joh. Brenz, Leben und ausgewählte Schriften, Elberfeld 1862, S. 143.

In der That hätte die Reformation auch nichts weiter auf dem Gebiete der Pädagogik geleistet, als diese Einsetzung der christlichen Familie in ihr gottgeordnetes Erziehungsrecht und ihren heiligen Erziehungsberuf; schon dadurch allein wäre sie vom segensreichsten Einfluß geworden. Diese Anrufung der Familie beim Erziehungsgeschäft entspricht ebenso dem Geist des Christentums wie dem germanischen Volksgeist, und fortan ist die Hochhaltung des Familienlebens und der häuslichen Erziehung eine unterscheidende Eigentümlichkeit wie der germanischen, so der protestantischen Völker im Vergleich mit den romanischen und katholischen geblieben, und hierin vielleicht mehr noch als in den besseren Schulen und Schulmeistern hat es seinen Grund, wenn es wahr ist (was wir hier nicht untersuchen wollen), daß das Durchschnittsmaß der Bildung und Sittlichkeit wie des Wohlstandes dort ein höheres ist als hier. Ja die durch die Reformation erneuerte

christliche Familie ist dann auch vielfach der Hort evangelischer Frömmigkeit, echter Bildung, Sitte und Sittlichkeit geblieben, wie in den Zeiten des starren, streitsüchtigen und ertötenden Orthodoxismus, so besonders gegenüber der einreißenden fremdländischen Sitten- und Glaubenslosigkeit. Vorzugsweise vom christlichen Haus und der Hausgemeinde aus, aus dem christlichen Familienleben, der Familienfrömmigkeit und der christlichen Familienerziehung heraus hat sich bei den im öffentlichen Leben eingerissenen Verderbnissen die protestantische Kirche mehr als einmal wider gereinigt und erneuert (so im Spenerschen Pietismus gegenüber von der toten Orthodoxie, so im 19. Jahrh. gegenüber von der glaubenslosen Aufklärerei des 18.).

Die häusliche Erziehung muß aber unterstützt, ergänzt und fortgeführt werden durch die Schule, deren Beruf es ist, „die Kinder zu vernünftigen Menschen zu machen, wodurch auch einer Stadt und eines Staates Gedeihen gefördert wird". Daher ist es Pflicht der bürgerlichen Obrigkeit in Gemeinde und Staat, der Fürsten und Herren, und da diese ihrer Pflicht nicht immer nachkommen, vorzugsweise der Gemeinde-obrigkeit, der Ratsherren und Magistrate, gute Schulen aufzurichten und zu erhalten, und Eltern und Kinder zum Schulbesuch anzuhalten. So unrecht es wäre, wenn die Eltern ihre Erzieherpflicht auf das Gemeinwesen abwälzen wollten, so verkehrt wäre es andererseits auch wider, wenn die Obrigkeit die ganze Fürsorge für Erziehung und Unterricht der Kinder den Einzelnen, den Eltern und Vormündern überlassen wollte, da diese so häufig entweder nicht in der Lage sind, oder es am ernstlichen Willen fehlen lassen, jenem Beruf nachzukommen. Da hat also die Obrigkeit ergänzend einzutreten, teils vermöge der ihr obliegenden Pflicht der Fürsorge für das materielle Wohl des Gemeinwesens, teils wegen des Interesses, das die bürgerliche Gemeinschaft an der Erziehung und Bildung ihrer Mitglieder hat. „Ja," sprichst du, „solches alles ist den Eltern gesagt; was gehet das die Ratsherren und Obrigkeit an? Aber wie? wenn die Eltern solches nicht thun? wer soll es denn thun? Wie mag sich die Obrigkeit und Rat entschuldigen, daß ihnen solches nicht gebühre? Darum will es dem Rat und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß auf das junge Volk zu haben. Denn einer Stadt Gedeihen liegt nicht allein darin, daß man große Schätze sammle ꝛc., sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, wohlerzogener Bürger habe ꝛc. Die rechten Leute wachsen aber nicht; darum müssen wir dazuthun, daß wir sie erziehen und machen. — Muß man jährlich soviel wenden an Büchsen, Wege ꝛc., damit eine Stadt zeitlich Frieden und Gemach habe, sollte man nicht auch soviel wenden an die dürftige arme Jugend ꝛc.?" Dies sind die Gesichtspunkte Luthers in seiner pädagogischen Grundschrift an die Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen v. J. 1524, die dann von anderen reformatorischen Kirchen- und Schulmännern, besonders aber von den verschiedenen reformatorischen Kirchen- und Schulordnungen stehend widerholt werden (z. B. von Melanchthon in seiner Schrift v. J. 1543 „an eine ehrbare Stadt, von Anrichtung der lateinischen Schule, nützlich zu lesen"; von Bugenhagen in den Vorreden seiner K.-OO., von Brenz in der hallischen K.-O. v. J. 1526, s. Vormbaum S. 1; von Urbanus Rhegius in der hannöverschen Kirchen- und Schulordnung von 1536, s. Vormbaum S. 32, vgl. Uhlhorn, Urbanus Rhegius S. 287 u. s. w.).

Der mittelalterliche Feudalstaat hatte sich um die Erziehung und Bildung seiner Angehörigen wenig oder gar nicht bekümmert. Er überläßt das teils den Einzelnen, teils der Kirche. Mehr Interesse an der Jugendbildung hatten am Ausgang des Mittelalters die großen, zu Selbstgefühl, Wohlstand und Macht gelangten bürgerlichen Gemeinwesen der Städte bethätigt durch Errichtung von Stadtschulen, nicht selten im Gegensatz und Kampf wider die Kirche und die kirchlichen Anstalten (s. Mittelalterliches Schulwesen Bd. IV, S. 1081 ff.). Aber erst die Reformation, wie sie überhaupt ein göttliches Recht, aber auch eine heilige Verpflichtung der weltlichen Obrigkeit zur Fürsorge für das geistliche wie leibliche Wohl der Untergebenen anerkennt, stellt ebendarum

auch Erziehung und Unterricht als eine der wesentlichsten Aufgaben für Staat und Gemeinde hin, und verlangt von der bürgerlichen Obrigkeit, den Fürsten und Städteobrigkeiten, daß sie nicht bloß ergänzend, soweit die Familie und Kirche ihre Pflicht verabsäumen, sondern auch kraft eigenen Rechtes, sofern die Obrigkeit vor Gott nicht bloß als Wächterin der zweiten, sondern auch der ersten Tafel des Gesetzes, als Pflegerin der geistlichen wie leiblichen Wolfahrt eingesetzt ist, die Fürsorge für Erziehung und Bildung der Jugend mit übernehmen. Damit soll aber hinwiderum kein System der Staatserziehung, etwa mit Ausschluß der Familie oder der Kirche, aufgerichtet sein. Vielmehr soll jedem dieser drei Mächte sein besonderes Gebiet verbleiben: dem Staat, oder vielmehr der bürgerlichen Gemeinde und Gemeindeobrigkeit, zunächst die Pflicht der Schulenerrichtung und -erhaltung, die Herbeischaffung der Geldmittel (wozu freilich widerum das Kirchen- und Klostergut in erster Linie beigezogen wird), ein gewisser Anteil an der Schulgesetzgebung und Schulaufsicht (der freilich an verschiedenen Orten wider sehr verschieden sich bestimmt) und endlich das Recht und die Pflicht, die Eltern zum Schulbesuch ihrer Kinder anzuhalten.

Wie wolbegründet und wie notwendig diese Herbeiziehung des Staats und der bürgerlichen Gemeinde, dieser Aufruf des Laienstandes zur Handanlegung an dem Werke der Schul- wie Kirchenreformation war, „nachdem der geistliche Stand, dem es billiger gebührte, ganz unachtsam geworden“: das hat Luther zuerst in der Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung vom Jahre 1520, wie in der Schrift an die Ratsherren vom Jahre 1524 des weiteren gezeigt, und der ganze Zustand des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens am Ende des Mittelalters liefert ja die besten Beweise dafür.

Einen besonderen Anlaß zu solchen Mahnworten an die Obrigkeiten wie an das deutsche Volk hatten aber die Reformatoren dadurch erhalten, daß ebendamals, in der Sturm- und Drangperiode der deutschen Reformation, d. h. besonders in der Zeit zwischen dem Wormser Reichstag von 1521 und dem Speyerer Reichstag von 1526, bei der Auflösung der alten kirchlichen Ordnungen und vor der Aufrichtung neuer evangelischer Kirchen- und Schulordnungen, vielfach der Wahn entstanden und durch Schwärmer und Widertäufer genährt worden war, als ob es fernerhin einer geistlichen sowol als weltlichen Schulbildung nicht mehr bedürfe, da „die Erleuchtung des heil. Geistes“, das lumen internum oder der neu ausgegossene Prophetengeist dieselbe entbehrlich mache, — ja als ob gelehrte Studien sogar etwas schädliches, eines Christen Unwürdiges seien. So waren es während Luthers Abwesenheit auf der Wartburg 1521—22 die Wittenberger Schwärmer und Stürmer, — Luthers Kollege Andreas Bodenstein von Carlstadt, ein ausgetretener Augustinermönch Gabriel Zwilling oder Didymus und ein Knabenschulmeister M. Georg More (Mohr), — welche, wahrscheinlich im Zusammenhang mit den sogen. Zwickauer Propheten, wie das ganze bisherige Kirchenwesen so auch das Schulwesen mit gewaltsamem Umsturz bedrohten. „Diese drei alle miteinander — als Dr. Carlstadt in seinen lectionibus, Frater Gabriel in seinen Predigten und M. More der Knabenschulmeister mit seinen Predigten in und aus der Schule auf dem Kirchhof — haben fürgeben, man soll nicht studieren, auch keine Schule, weder Partikular- für die Jugend, noch Universität für die andern halten, auch niemand promovieren, weder baccalaureos noch magistros noch doctores in allen Fakultäten, denn solches hätte Christus selbst verboten. Item der Schulmeister hat auch aus der Kirche herausgepredigt auf den Kirchhof und die Bürger und Bürgerinnen vermahnt und aufs höchste gebeten, daß sie ihre Kinder aus der Schule wollten nehmen ꝛc. Daher waren keine Schüler mehr in der Knabenschule; sie war gar zergangen und ein Brothaus oder Brotbank daraus gemacht. Und dieselben drei Männer hätten auch gerne die löbliche Universität zerrissen, wo der Herr Philipp Melanchthon und Dr. Hieronymus Schurff nicht so heftig gewehrt hätten und sich mit aller Macht wider sie gesetzet und aufgelehnt.“ Viel feiner ingenia seien deshalb von Wittenberg weggezogen unter dem Vorgeben, sie wollen heimziehen

und Handwerk lernen, „man dörft nicht mehr studiren“ (s. die Erzählung eines Augenzeugen in Fortges. Sammlung von alten und neuen theolog. Sachen 1731. S. 691. Gieseler, K.-G. III, 1, S. 105. Jäger, Andreas Bodenstein von Carlstadt, Stuttgart, 1856. S. 277).

Wollten wir auch annehmen, daß Carlstadts Polemik zunächst nur gegen das Unwesen der fahrenden Schüler und andere Mißbräuche des mittelalterlichen Schulwesens gerichtet war: jedenfalls sehen wir aus diesem und anderen Zeugnissen, wie verbreitet damals der Wahn war, das Studieren gefalle Gott nicht, alles gelehrte Wissen sei für einen Christen unnütz oder gar schädlich, auch lohne sich das Studieren nicht mehr, „dieweil das Pfaffenwerk einen Stoß genommen“, und weil nach Aufhebung so vieler Klöster und Pfründen die Aussicht auf ein behagliches oder gar glänzendes Unterkommen im geistlichen Stande verschwunden sei (vgl. die Klagen von Joh. Brenz in der Haller K.-O. von 1526, die Klagen des Ulmer Rektors Brodhag in seiner Vorrede zu Sams Katechismus 1528, die Äußerungen der Widertäufer in Basel bei Herzog, Oekolampad Bd. II, S. 179 u. a. Wie ungerecht und verkehrt es aber ist, für solche Meinungen und Mißverständnisse die Reformatoren verantwortlich zu machen und ihnen eine bildungsfeindliche Neigung zuzuschreiben (wie freilich damals und später von Gegnern der Reformation vielfach geschehen ist, vgl. die bekannten Äußerungen des Erasmus, daß das Luthertum das Grab der Wissenschaften, die Klagen anderer Humanisten bei Döllinger a. a. O.): das erhellt ja am besten daraus, daß niemand mehr als eben die Reformatoren, besonders Luther und Melanchthon, es sich angelegen sein ließen, jenen Schwärmern mit Wort und Schrift entgegenzutreten, jene für Bildung und Christentum, für Staat und Kirche gleich gefährlichen Irrtümer zu widerlegen und jene Mißachtung der Schulen und Studien aufs nachdrücklichste zu bekämpfen.

Wie erfolgreich jene Mahnungen und Gewissensschärfungen Luthers und seiner Genossen gewesen sind: das zeigt am besten die große Zahl von Fürsten, Staats- und Volksmännern, namentlich auch von Städteobrigkeiten des Reformationszeitalters, welche jenen Aufrufen Folge geleistet und die Schulenerrichtung und Schulenverbesserung zu einem Gegenstand ihrer eifrigen Fürsorge gemacht haben. Der schmalkaldische Bund anerkannte 1537 förmlich die Pflicht der einzelnen Reichsstände, für die Verbesserung alter und Anlegung neuer Schulen zu sorgen. Unter den deutschen Städten, die in dieser Beziehung mit rühmlichem Beispiel vorangegangen, und die großenteils den Segen jener reformatorischen Gründungen bis auf den heutigen Tag zu genießen haben, wollen wir hier nur beispielsweise nennen: Nürnberg, Augsburg, Schwäbisch-Hall, Braunschweig, Magdeburg, Hamburg, Lübeck, Bremen, Frankfurt, Straßburg, Ulm, Nordhausen, Stralsund, in der Schweiz Zürich, Basel, Bern, Neuenburg, Genf, Lausanne u. a. (vgl. die evangelischen Schulordnungen und besonders die Schulgeschichten einzelner Städte und Anstalten). Unter den Fürsten des Reformationszeitalters verdienen als Pfleger des Schulwesens besonders genannt zu werden die drei sächsischen Kurfürsten Friedrich, Johann und Johann Friedrich, wie die zwei aus dem albertinischen Haus Moriz und August, dann Philipp der Großmütige von Hessen, Ernst der Bekenner von Braunschweig-Lüneburg, Julius von Braunschweig-Wolfenbüttel, Albrecht von Preußen und Johann Albrecht von Mecklenburg, Otto Heinrich und Friedrich III. von der Pfalz, Herzog Ulrich und besonders Herzog Christoph von Württemberg, Friedrich und Christian von Schleswig-Holstein, Landgraf Moriz von Hessen u. andere. In England war es K. Eduard VI., der, ergriffen von einer Predigt Bischof Ridleys, dem Schulwesen seine Fürsorge zuwandte, vgl. Bd. III, S. 1012.

Mit dem Staat aber teilt sich die Kirche und das kirchliche Amt in die Pflicht der Fürsorge für Erziehung der Jugend, für Einrichtung und Leitung der Schulen. So verschieden auch und so widersprechend teilweise die Bestimmungen der Reformatoren, insbesondere Luthers auf der einen, Zwinglis und Calvins auf der andern Seite, über das Verhältnis von Kirche und Staat lauten mögen (vgl. hierüber bes. Hundes-

hagen, Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte ꝛc.): darin stimmen sie jedenfalls mit sich und untereinander überein, daß sie auf der einen Seite keine Vermengung des Geistlichen und Weltlichen, auf der andern Seite aber doch auch wider ein lebendiges Zusammenwirken von Staat und Kirche, zur Herstellung der höchsten sittlichen Güter wollen. Daß man beide Regiment und Gewalt um Gottes Gebot willen mit aller Andacht ehren und wol halten soll, — das eine, das fromm macht, das andere, das äußerlichen Frieden schafft und bösen Werken wehret — ist gemeinsamer Grundsatz Luthers und Melanchthons. Und darin sind doch auch die übrigen verstanden, daß sie das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts als ein gemeinsames ansehen, wo weder der Staat noch die Kirche allein zu handeln und zu herrschen, sondern wo der Staat die kirchlichen Organe zur Mitwirkung zuzulassen, die Kirche der helfenden Hand des Staates sich zu bedienen hat. Wie sehr es die Reformatoren als eine Aufgabe der Kirche und ihrer Geistlichen betrachteten, der Erziehung und Unterweisung der Jugend in jeder Weise sich anzunehmen, wie wenig sie daher an eine Losreißung der Schule von der Kirche dachten, wie ihnen vielmehr die Schule zuerst als eine kirchliche Einrichtung, die Fürsorge für Erziehung und Unterricht als eine der wichtigsten Aufgaben der Kirche erschien: das bedarf keines Beweises, da ja im Grunde alles, was die Reformatoren über pädagogische Aufgaben geredet oder angeordnet haben, von der inneren Einheit von Kirche und Schule, oder richtiger von der Grundanschauung ausgeht, daß Familie, Staat und Kirche bei der Fürsorge für die Jugenderziehung zusammenzuwirken haben, die Schule aber für alle drei Gemeinschaften das gemeinsame Hilfsorgan sei. Ebendarum bilden ja auch die Schulordnungen des 16. Jahrh. fast immer einen notwendigen Bestandteil der Kirchenordnungen (s. Richter, Evang. Kirchenordnungen des 16. Jahrh., Weimar 1846, 2. Bd., und Vormbaum, Evang. Schulordnungen Bd. I, 1860). Verhältnismäßig nur wenige dieser Kirchenordnungen sind es, die eines Abschnittes über die Schulen entbehren, und umgekehrt sind unter jenen Schulordnungen nur wenige, die nicht entweder einen Teil einer Kirchenordnung bilden oder an eine solche sich anlehnen.

Bei der großen Wichtigkeit, welche diese Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts für die Geschichte des reformatorischen Schulwesens haben, dürfte eine Übersicht über dieselben an diesem Orte um so mehr am Platze sein, da von den beiden höchst verdienstlichen Sammelwerken (von Richter und Vormbaum) doch keines eine vollständige Aufzählung giebt, und überdies beide Werke nicht allen Lesern dieses Werks zugänglich sein dürften. Und doch ist nichts so geeignet, einen Begriff zu geben von der ausgedehnten pädagogischen Arbeit des 16. Jahrh. als die große Zahl dieser Schulordnungen und Schulpläne. Auf eine sachliche Anordnung nach Familien und Gruppen müssen wir hier verzichten und beschränken uns auf eine chronologische Aufzählung.

Evangelische Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts.

1523. Leisniger Kastenordnung, von unbekanntem Verfasser, aber unter Teilnahme Luthers verfaßt, enthält Bestimmungen über Einrichtung einer Knaben- und Mädchenschule, unter der Überschrift: „Ausgabe für die Zuchtschulen“ s. Richter, Evang. K.O. Bd. I, S. 13, vgl. Vormbaum, Evang. Schulordnungen Bd. I, S. 1, Anm. 1525. Stralsunder Kirchenordnung, verfaßt von J. Äpinus, der damals in St. eine Schule leitete: „Van der schole“ s. Richter I, S. 23. Vormbaum S. 1, Anm. — Preußische Landesordnung von Herzog Albrecht von Preußen: „Art. 4. Von Erhaltung der Schulen und deren Vorsteher“ R. I, S. 34. 1526. K.-O. für die Stadt Hall, verf. von Joh. Brenz; „Von der Schul“ R. I, S. 48, vgl. Vormbaum S. 1. Anm. Hartmann und Jäger, Brenz I, S. 93. — Reformatio Hassiae, hessischer Reformationsentwurf, verfaßt von Franz Lambert von Avignon, vorgelegt auf der Homberger Synode v. J. 1526; cap. 59. de universali studio Marpurgensi; cap. 30. de scholis puerorum; cap. 31. de scholis puellarum; cap. 32. de studiosis

pauperibus; cap. 33. de beneficiatis. R. I, S. 68. vgl. Vormbaum S. 3. 1528. Kursächsischer Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren, verfaßt von Melanchthon 1527, gedruckt zu Wittenberg 1528, R. I, S. 77, enthält einen besondern Abschnitt „von den Schulen" S. 99, der auch unter dem Namen des „sächsischen Schulplans", oder der „kursächsischen Schulordnung" bekannt ist, abgedruckt bei Vormbaum S. 1 ff., von umfassendstem und durchgreifendstem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens, besonders im nördlichen Deutschland. — Braunschweigische Kirchenordnung, verfaßt von Bugenhagen, vom Braunschweiger Rate bestätigt, in niederdeutscher Sprache gedruckt 1528, in hochdeutscher Übersetzung 1531, R. I, S. 106; die auf die Schule bezüglichen Abschnitte bei Vormbaum S. 8. 1529. Baselsche K.-O. vom 1. April 1529, bei Ochs, Gesch. von Basel V, S. 686. Richter I, S. 120, vgl. dazu Bullinger, Hagenbach, Herzog; Abschnitt über die Schulen R. S. 126. — Hamburger K.-O., verfaßt von Bugenhagen, der Braunschweiger nachgebildet, s. R. I, S. 127. Vormbaum S. 18. 1530. K.-O. der Stadt Minden, der braunschweigischen nachgebildet, so bes. auch der Abschnitt über die Schulen R. I, S. 139. — K.-O. der Stadt Göttingen, verfaßt wahrscheinlich von Heinrich Winckel, einem Schüler Melanchthons, Abbild der Braunschweiger, bes. in dem Abschnitt über die lateinische und Jungfrauenschule, s. R. I, S. 142. 1531. K.-O. der Stadt Lübeck, verf. von Bugenhagen, aufs engste an die Braunschw. und Hamburger K.-O. sich anschließend, handelt gleich im ersten Abschnitt von den Schulen für die Jugend, s. R. I, S. 145. — K.-O. für das Lübeckische Landgebiet R. I, S. 149. — K.-O. der Stadt Ulm, verf. von M. Bucer, wie es scheint, nach dem Vorbild der Basler Einrichtungen, enthält Anordnungen über das Schulwesen in Stadt und Land, s. R. I, S. 158, vgl. Pfaff, Gesch. des gelehrten Schulwesens in Württemberg S. 49. 1532. K.-O. der Stadt Soest, verf. von Gerhand Ömeken, nach dem Vorbild der Braunschweiger K.-O., „van scholen rc.", s. R. I, S. 166. 1533. Sächsische Visitationsartikel, ergangen bei der zweiten kursächsischen Visitation, enthält Bestimmungen über Schulmeister und Kirchner, s. R. I, S. 228. — Klevesche K.-O., enthält Ermahnungen zur christlichen Kinderzucht und Jugendunterricht, s. R. I, S. 217. — Wittenberger K.-O., mit Verordnungen wegen einer Jungfrauen- und lateinischen Knabenschule, s. S. I, S. 220. Vormbaum S. 27. 1534. Straßburger K.-O., entworfen nach den Beschlüssen einer 1533 gehaltenen Synode, mit einem Abschnitt: „Der Jugend halb", s. R. I, S. 236. — K.-O. der Stadt Bremen, verf. von Joh. Timann, mit Benützung der Braunschw. und Hamburger K.-O.; Kap. 6 handelt von den Schulen, mit Verweisung auf Melanchthons Unterricht der Visitatoren, s. R. I, S. 246. 1535. Pommersche K.-O., erlassen von den beiden Herzogen Barnim und Philipp auf dem Landtag zu Treptow, trägt ganz den Bugenhagenschen Typus, giebt Bestimmungen über Schulen und die Universität Greifswalde, s. Richter I, S. 252. — Ordnung für die Grafschaft Catzenelnbogen s. R. I, S. 261: „Der Jugend zu gut sollen Schulen angerichtet werden rc." 1536. K.-O. der Stadt Hannover, verf. von Urbanus Rhegius, R. I, S. 276, die Abschnitte über lateinische und deutsche Schulen bei Vormbaum S. 32. — Ordnung der Lehre für den latein. Schulmeister in Heilbronn s. Pfaff, Gesch. des gel. Schulwesens in Württemberg S. 47. — Markgräflich Baden-Durlachsche Schulordnung, aus einem alten Stadtbuche Durlachs, s. Vormbaum S. 30. — Nassauische Instruktion für Pfarrherrn und Kirchendiener, s. R. I, S. 278: „Von der Kinderzucht." 1537. Hessische Ordnung betr. die Visitatoren, Pfarrherrn rc., s. R. I, S. 285: „Von den Schulen." Vormbaum S. 33. — Frankfurter Schulordnung, entworfen von Jakob Micyllus, s. Vormb. S. 631. 1538. Lippesche K.-O., durch die Verordneten der Landschaft, verf. von Timann und Buxschot, approbiert von den Wittenberger Theologen, s. R. II. S. 494: „Vom Küsteramt und den Dorfküstern." 1539. K.-O. der Stadt Northeim, verf. von Corvinus, s. R. I, S. 288: „Von

der Schule." — Hamburger K.-O., entworfen von Äpin, R. I, S. 320: „Von Visitation der Schulen." 1540. Brandenburger K.-O., verf. unter Joachim II. von Stratner, Buchholzer, Matth. von Jagow u. a., s. R. I, S. 333: „Von den Schulen." — Meißnischer Visitationsabschied, s. R. I, S. 321: „Der Kirchner Amt." — Preußische Artikel s. R. I, S. 336: „Über Annahme und Unterhaltung der Schulmeister rc." 1542. Schleswig-Holsteinische K.-O., verf. von Bugenhagen, angenommen auf einem Landtag zu Rendsburg, meist an die braunschweigsche K.-O. sich anschließend; s. Richter I, S. 353 ff.; die auf die Schule bezüglichen Abschnitte, meist mit der Hamburger und Lübecker K.-O. übereinstimmend s. bei Vormbaum S. 34. — K.-O. für Calenberg-Göttingen, unter der vormundschaftlichen Regierung der Herzogin Elisabeth verfaßt von Corvinus, enthält Bestimmungen über den Katechismusunterricht (R. I, S. 364), und als Ergänzung eine 1545 getroffene Anordnung in betreff des Schulwesens (R. I, S. 367). 1543. K.-O. der Stadt Osnabrück, verf. von Hermann Bonnus nach Bugenhagenschen Vorbildern, enthält wie diese einen Abschnitt über Schulen und Schulmeister, über deutsche Schulen, s. R. II, S. 24. — Kölnische Reformation, eine für die beabsichtigte Einführung der Reformation im Erzbistum Köln von Melanchthon und Bucer, unter Mitwirkung von Pistorius, Hedio und Sarcerius verfaßte, von dem Kurfürst-Erzbischof Hermann von Wied genehmigte, sehr ausführliche Kirchen- und Schulordnung, die freilich in Cöln niemals eingeführt worden, aber in Hessen eine Zeitlang im Gebrauch gewesen ist, s. Richter II, S. 30 ff.; die Schulordnung bei Vormbaum S. 403. — K.-O. für Braunschweig-Wolfenbüttel, verf. von Bugenhagen unter Mitwirkung von Corvin und Görlitz, publiziert während der Occupation der Br.-Wolfenbüttelschen Lande durch die schmalkaldischen Bundesfürsten, aber von Herzog Heinrich bald wider beseitigt. s. Richter II, S. 56; der „ander Teil, die Schulen belangend" bei Vormbaum S. 44. 1544. Hadelnsche K.-O., von andern ins Jahr 1526 gesetzt, aber wahrscheinlich der Schleswigschen K.-O. vom J. 1542 nachgebildet und 1544 unter Herzog Franz eingeführt, s. R. II, S. 72; „das ander Stück von den Schulen und Schulmeistern" bei Vormbaum S. 52. — K.-O. der Stadt Hildesheim, verf. von Bugenhagen, Winkel und Corvin, meist der Braunschw. K.-O. von 1543 entlehnt, so bes. auch „der andre Teil, die Schulen betreffend", s. R. II, S. 79. 1545. Reformatio Wittebergensis, zwar keine eigentliche Kirchen- und Schulordnung, sondern ein von Melanchthon entworfenes Bedenken, das zum Zweck christlicher Reformation und Religionsvergleichung dem Reichstag vorgelegt zu werden bestimmt war, aber doch von großer Wichtigkeit, weil die hier aufgestellten Grundsätze dann zum Teil später praktische Anwendung gefunden haben, bes. in der Mecklenb. K.-O. von 1552. Der fünfte Teil handelt „de conservandis studiis necessariae doctrinae et de scholis", s. R. II, 92. 1546. Goldberger Schulordnung, verf. zunächst für die Schule zu Goldberg von Valentin Trotzendorf und unter Autorität des Herzogs Friedrich II. von Liegnitz ins Leben getreten, bald aber auch in weiteren Kreisen zu Grunde gelegt, da eine Reihe von Schulen bes. zwischen Oder und Elbe nach Trotzendorfs Rat und nach Goldbergs Muster organisiert wurden, s. Vormbaum S. 53. Raumer I, S. 171 ff. — Württemb. Instruktion an die Visitationsräte s. Pfaff S. 63. — Ravensburger Schulordnung s. Pfaff S. 59. 1548. Eßlinger Schulordnung s. Pfaff S. 54. 1549. Erste Öhringer Schulordnung s. Pfaff S. 60. 1552, Mecklenburger K.-O., verf. auf Befehl des Herzogs Johann Albrecht durch den Rostocker Professor Johann Aurifaber und einige andere, revidiert, approbiert und ediert von Melanchthon, daher dieser oft geradezu als Verfasser bezeichnet wird, eine für die ganze norddeutsche Kirche sehr wichtig gewordene Kirchen- und Schulordnung s. R. II, S. 115; der vierte Teil handelt „von Erhaltung christlicher Schulen und Studien", s. Vormbaum S. 59. — Buxtehuder Kirchen- und Schulordnung, verf. von Äpin, s. R. II, S. 503, die Schulordnung abgedruckt in der Buxtehuder Schulgeschichte.

Stade 1765. — Züricher Schulordnung, von H. Bullinger u. a. entworfen, widerholt verbessert 1555, 56, s. Wirz, Urk. z. Zürcher Schulwesen. 1553. Magdeburger Schulordnung, Ludi literarii Magdeburgensis ordo, leges ac statuta. autore Godescalco Praetorio, p. I. de statu rei scholasticae, p. II. de officiis professorum, p. III. de officio scholasticorum, s. Vormbaum S. 412. — Neubrandenburger Schulordnung, ludus literarius Neobrennopyrgi etc. quomodo gubernetur, s. Vormbaum S. 433. 1554. Pfalz-Neuburgische Schulordnung, wie dieselbige in Otto Heinrichs, Pfalzgrafen bei Rhein ꝛc. Fürstentum gehalten werden soll, nach dem Vorbild des sächsischen Visitationsbüchleins; sie bildet einen Anhang zu der Pfalz-Neuburgischen K.-O. von demselben Jahre, s. R. II, S. 146 ff. 1555 Wittgensteinsche K.-O., aus dem Archiv zu Berleburg auszugsweise mitgeteilt von Jacobson, Quellen des evang. K.-Rechts f. Rheinland und Westfalen; s. R. II, S. 160; „Von Schulen“ S. 162. 1556. Waldecksche K.-O., eingeführt durch Mandat der Grafen Philipp, Wolradt, Johann und Samuel, s. R. II, S. 169; „von den Schulen“ S. 175. — Kurpfälzische Schulordnung, erlassen für die Kurpfalz von Pfalzgraf Otto Heinrich, nachdem dieser dem Kurfürsten Friedrich II. succediert war, — fast wörtlich der Mecklenburger K.-O. von 1552 entlehnt, abgedruckt bei Hautz, Lycei Heidelb. origines et progressus 1856, und bei Vormbaum S. 66. 1557. Sächsische Generalartikel, verfaßt aus Anlaß einer 1555—57 im Kurfürstentum Sachsen gehaltenen Visitation, „die erste organische Kirchengesetzgebung der Kurlande“, s. R. II, S. 178, „von Kirchen- und Schuldienern“ S. 183, „von Schulen und Dorfküstern“ S. 186. — Pfalz-Zweibrückensche K.-O., geschöpft bes. aus der Wüttemb. von 1553 und aus der Mecklenburgischen von 1552, resp. 1544, eingeführt, nach vorausgegangener Begutachtung durch Brenz und Melanchthon, von Herzog Wolfgang von Pfalz-Zweibrücken, später auch in mehreren anderen Territorien weit verbreitet, s. R. II, S. 194; der vierte Teil „von Erhaltung christlicher Schulen und Studien“ S. 197. 1558. Augsburger Schulordnung für das St. Anna-Gymnasium, Augustani gymnasii ad D. Annae constitutio ac docendi discendique ratio, verfaßt wahrscheinlich von H. Wolf bald nach seiner Übernahme des Rektorats, s. Vormbaum S. 437. 1559. Die (sogen.) große Württembergische K.-O., erlassen von Herzog Christoph unter dem Titel: „Summarischer und einfältiger Begriff, wie es mit der Lehre und Ceremonieen in den Kirchen unseres Fürstentums, auch derselben Kirchen anhangenden Sachen und Verrichtungen bisher geübt und gebraucht, auch fürohin mit Verleihung göttlicher Gnaden gehalten und vollzogen werden soll“. Die in ihr enthaltene Schulordnung ist eine der bedeutendsten des 16. Jahrh., ein vielbenütztes Muster für die Schulgesetzgebung anderer Länder, s. über dieselbe Pfister, H. Christoph S. 475 ff. Hartmann und Jäger, Brenz I, S. 299. Schmidt, Gesch. der Pädagogik III, S. 109. Abgedruckt ist sie neuestens in Reyschers Sammlung der württemb. Gesetze Bd. VIII und Bd. XI, bei Richter II, S. 198 ff., die darin enthaltene Schulordnung bei Vormbaum S. 68 ff. Eine zweite Ausgabe, die namentlich in der Schulordnung manche wichtige Veränderungen enthält, erschien unter Herzog Ludwig 1582. — Genfer Schulordnung, verfaßt von Calvin und Beza aus Anlaß der Neuorganisation des Genfer Schulwesens 1558 und 59, ganz im Anschluß an die von Johann Sturm in Straßburg eingeführten Grundsätze. Eine deutsche Übersetzung erschien als Anhang zu der Genfer K.-O. oder den Ordonnances ecclésiastiques de Genève zu Herborn 1593, s. Richter I, S. 342. Ein Abdruck der Schulordnung bei Vormbaum S. 477. 1560. Mömpelgarder K.-O., ein Auszug aus der Württemb. von 1559, mit einem Abschnitt „Von den Schulen“, s. R. II, S. 222. — Stralsunder Schulordnung, Ordnung der deutschen Schulen, Vormbaum S. 479. 1561. Ordnung des Stralsunder Gymnasiums, ebendas. S. 480. 1562. Jeversche Kirchen- und Schulordnung, Überarbeitung einer früheren ungedruckten, s. R. II, S. 225. — Magdeburgische Visitationsartikel, erlassen aus Anlaß einer Visitation, die

auf Befehl des Erzbischofs Sigismund, Markgrafen von Brandenburg, in den beiden Stiftern Magdeburg und Halberstadt vorgenommen wurde, abgedruckt bei Dreyhaupt, Beschreibung des Saalkreises I, S. 290; auszugsweise bei R. II, S. 228. „Von Schulen" S. 229. 1563. Pommersche K.-O., verf. von Paul von Rhoda, Georg Venediger und Jakob Runge, approbiert von den Wittenberger Theologen, sowie von mehreren pommerschen Synoden und Landtagen, gedruckt zu Wittenberg, neuer Abdruck besorgt von Otto 1854, die auf die Schule bezüglichen Abschnitte bei Vormbaum S. 165. 1564. Pfälzische Kirchenratsordnung, verf. von dem Kanzler Christoph Ehem, s. R. II, S. 275, über Kirchen- und Schuldiener S. 279, von Schulen und dem Collegium Sapientiae S. 281. — Lüneburger K.-O., erlassen von Herzog Heinrich und Wilhelm, mit Benützung der Mecklenb. v. J. 1552, s. R. II, S. 285, der Abschnitt über die Schulen bei Vormbaum S. 178. — Brandenburger Schulordnung, Harmonia de ratione institutionis scholasticae etc., verf. von Johann Garcäus, s. Vormbaum S. 519. 1565. Konstitution und Ordnung des Pädagogiums zu Heidelberg, unter Kurfürst Friedrich III., s. Hautz, Gesch. der Neckarschule; Ders., Jubelfeier der dreihundertj. Stiftung ꝛc.; Ders., Die erste Gelehrtenschule reform. Bekenntnisses in Deutschland (1855); Vormbaum S. 179. 1566. Wismarer Schulordnung s. Vormb. S. 547. — Leiningensche K.-O., komponiert aus der Württemb. und Mecklenb., s. R. II, 288. 1568. Preußische Bischofswahl, eines der bedeutendsten Kirchengesetze des Herzogtums Preußen, s. R. II, S. 297, Von den Schulen ꝛc. S. 302. 1569. Braunschweig-Wolfenbüttelsche K.-O., verf. von Martin Chemniz und Jakob Andreä, publizirt von Herzog Julius; die Abschnitte über das Schulwesen bis auf geringe Abweichungen ganz aus der Württemb. K.-O. von 1559, s. R. II, S. 318. 1570. Breslauer Schulordnung, verf. von dem Schüler Trotzendorfs, P. Vincentius, vom Stadtrate bestätigt, eine der wichtigsten und ausführlichsten Schulordnungen des 16. Jahrh., s. Vormbaum S. 184 ff. — Walkenrieder Schulordnung, für die 1557 in dem ehemaligen Cisterzienserkloster Walkenried gegründete Schule, verf. von deren erstem Rektor Johannes Mylius (1557—84), s. Vormb. S. 548. 1571. Lippesche K.-O., verf. von Exter, revidiert von Andreä, s. R. II, 337, der Abschnitt über die Schule bei Vormb. S. 222. — Gandersheimer Schulordnung, forma et constitutio reip. lit. in ill. paedagogio Gondersheimensi, s. Vormb. S. 557. 1572. Brandenburgische Agende, mit einem kurzen Abschnitt über die Schulen, aus der K.-O. von 1540, s. R. II, S. 348. — Güstrower Schulordnung, leges latae pro alumnis scholae Gustroviensis, s. Raspe, Zur Geschichte der Güstrower Domschule, 1853; Vormb. S. 576. 1573. Oldenburger Kirchen- und Schulordnung s. R. II, S. 353. — Hoyasche K.-O., mit Bestimmungen über den Katechismusunterricht der Küster, über die Schulen ꝛc. s. R. II, S. 353. Brandenburgische Visitations- und Konsistorialordnung, erlassen von Kurfürst Johann Georg, s. R. II, S. 358; die Abschnitte über das Schulwesen S. 374 ff., auch bei Rönne, Unterrichtswesen des preuß. Staats, Bd. I, bei Vormb. S 226. — Herzoglich sächsische Schulordnung, Ratio administrandi scholas trivialis etc., Jena 1573, unterz. von den Visitatoren Widebram, Stößel, Morlin, Mirus ꝛc., s. Vormb. S. 580. 1575. Altdorfer Schulordnung, erlassen vom Rat der Stadt Nürnberg, s. Vormb. S. 606. 1576. Hiernonymus Wolfs Deliberatio de Augustani gymnasii ad S. Annae instauratione, freilich mehr Schulbericht als Schulordnung, s. Vormb. S. 467. 1579. Frankfurter Schulordnung, Vormb. S. 631. 1580. Kursächsische K.-O., erlassen von Kurfürst August, verf. unter Jakob Andreäs Einfluß und daher meist der Württemb. großen K.-O. von 1559, zum Teil wörtlich, nachgebildet, s. R. II, S. 401, die darin enthaltene Schulordnung bei Vormb. S. 230. Unter den Kirchen- und Schulordnungen aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrh. eine der wichtigsten. — Zürcher Landschulordnung, s. Wirz, Hist. Darstellung ꝛc., S. 361. 1581.

Braunschweig-Grubenhagensche K.-O., verf. von Schelhammer, approbiert von Chemniz, publiziert von Herzog Wolfgang von Grubenhagen, s. R. II, S. 452, der Abschnitt von den Schulen S. 454. — Brieger Schulordnung, ill. scholae Bregensis constitutiones, verf. von Rektor Sick in Brieg, publiziert von Herzog Georg von Liegnitz, s. Vormb. S. 297. — Hoyasche K.-O. (Teil IV von Erhaltung des Predigtamts und der Schulen) s. R. II, S. 456. 1582. Neue Ausgabe der Württemb. Schulordnung (vgl. d. J. 1559) unter Herzog Ludwig. — Ordnung der Heidelberger Neckarschule, s. Vormb. S. 346. 1583. Nordhäuser Schulordnung, s. Vormb. S. 362. 1585. Niedersächsische (Lauenburger) Kirchen- und Schulordnung, verf. von Puchenius, s. R. II, S. 469, die Schulordnung bei Vormb. S. 396. 1587. Ordnung der Heidelberger Neckarschule, s. Vormb. S. 640. 1589. Ordnung des Stephaneums in Aschersleben, s. Vormb. S. 640. 1590. Saynsche Kirchen- und Schulordnung, s. R. II, S. 478. 1591. Statuta et leges scholae Stralsundensis, s. Vormb. S. 486. 1596. Burgsteinfurter Schulordnung, s. Vormb. S. 646. 1598. Straßburger K.-O., s. R. II, S. 479, der Abschnitt über die Schulen bei Vormb. S. 400. 1599. Neue Schulordnung für die Stadt Eßlingen, verf. von Lucas Osiander, s. Pfaff, Gesch. des gel. Schulwesens in Württemberg, S. 56.

Durch alle diese Kirchen- und Schulordnungen, so verschieden sie auch sonst nach Ursprung und Charakter sein mögen, geht als gemeinsamer Grundgedanke der Grundsatz, daß Kirche und Staat bei den Angelegenheiten der Schule in gleicher Weise beteiligt, daß ebendaher die Schule beiden, dem Wol des bürgerlichen und des religiösen Gemeinwesens, in gleicher Weise zu dienen verpflichtet sei. Die christliche Obrigkeit ist berufen, nicht bloß das weltliche Regiment zu führen, sondern auch in der Kirche die rechte Lehre zu erhalten, Ordnung und Frieden zu schaffen und zu erhalten (vgl. Richter, Gesch. der evang. Kirchenverfassung, S. 102). Da aber zu beidem, zu Erhaltung der Kirche und des Predigtamts, wie zum weltlichen Regiment und Haushaltung rechtschaffene, weise, gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer gehören, und da die Schulen die rechten von Gott verordneten Mittel sind, darin solche Leute auferzogen werden mögen, deswegen hat die weltliche Obrigkeit für Anrichtung, Beaufsichtigung und Leitung der Schulen zu sorgen; sie bedient sich aber zu diesem Zweck derselben Ämter, die zur Verrichtung der Kirchendienste verordnet sind — der Konsistorien, Superintendenten, Pastoren, Diakonen ꝛc. (vgl. z. B. die Einleitung zu der württemb. Schulordnung und großen K.-O. von 1559). Im einzelnen ist dann freilich das Zusammenwirken der bürgerlichen und kirchlichen Organe bei der Schulgesetzgebung und Schulverwaltung sehr verschieden bestimmt worden (vgl. die stärkere Beteiligung des Laienelements z. B. in den Bugenhagenschen Schulordnungen für Hamburg und Lübeck ꝛc.), aber der allgemeine Grundsatz einer gemeinsamen Beteiligung weltlicher und geistlicher Behörden bei Leitung des Schulwesens, die Anschauuug, daß das Schulwesen ein sogen. causa mixta sei, wird nirgends verleugnet.

Die Reformation hat also das vom Mittelalter her ererbte Band zwischen Kirche und Schule nicht gelöst noch gelockert, sondern vielmehr nur um so fester geknüpft. Aber sie hat auch neben der Kirche den Staat, die bürgerliche Gemeinde, die Familie, ja „alle, so Christen sein wollen“ (Luther), zur gemeinsamen Mitarbeit an der gemeinsamen Aufgabe der Jugenderziehung und Bildung mit heranzuziehen und jedem seine besonderen Aufgaben zu wahren gesucht.

B. Mit diesen Bestimmungen über Objekt und Subjekt der Erziehung hängen aufs engste zusammen die Anschauungen der Reformatoren über das Erziehungsziel und Bildungsideal (vgl. hierzu den Artikel Bildungideale Bd. I, S. 740).

Familie, Staat, Kirche haben sich in das Erziehungsgeschäft deswegen zu teilen, weil der Zögling erzogen und gebildet werden soll zum Menschen, zum Bürger und um Christen, oder zu einem brauchbaren Glied der drei von Gott geordneten Stände,

des Hausstandes, des Staates, der Kirche. Diese drei Erziehungsziele schließen aber nach reformatorischer Anschauung einander keineswegs aus: sie haben ihre objektive oder ideale Einheit in der Idee des Reiches Gottes, ihre subjektive oder reale Einheit in dem zu erziehenden menschlichen Individuum. Ebendamit haben wir bereits das höchste Erziehungsziel und Bildungsideal der reformatorischen Pädagogik ausgesprochen: es ist, subjektiv ausgedrückt, Erziehung des Menschen zum Christenmenschen oder des Individuums zur christlich-sittlichen Persönlichkeit; objektiv ausgedrückt Erziehung für den Dienst Gottes oder für das Reich Gottes. Mit beiden Bestimmungen hat die Reformation nicht etwa ein neues Bildungsideal aufgestellt, sondern nur die ursprüngliche Forderung des Christentums als der Religion der Gottmenschheit widerhergestellt, daß der Mensch erzogen werden soll zur Gotteskindschaft und zur wahren Menschlichkeit, zum Leben in Gott und in der Gemeinschaft Gottes durch Christum, ebendamit aber auch zum gottgefälligen und menschenwürdigen Leben in dieser Welt und dem gottgeordneten weltlichen Lebensberuf. Mit dieser ihrer echt evangelischen und echt christlichen, weil gottmenschlichen Fassung des Bildungsideals stellt sich die Reformation in Gegensatz gegen die beiden entgegengesetzten, aber gleich einseitigen Bildungsideale des Mittelalters — gegen das abstrakt kirchliche des mittelalterlichen Katholizismus, aber auch gegen das abstrakt humanistische des vorreformatorischen Humanismus. Jener will den Menschen allerdings auch zum Dienst Gottes und für das Reich Gottes erziehen, aber der Idee des Gottesreichs schiebt er den Begriff der Kirche unter, dem Dienst Gottes den Gehorsam gegen die vorgeblichen Stellvertreter Gottes auf Erden, und sieht daher das höchste Erziehungsziel darin, daß jeder Einzelne zur unbedingten Unterwerfung unter die Macht der Kirche erzogen werde.

Dieser katholisch-kirchlichen Ausbeutung der Erziehung und Bildung war der Humanismus gegenübergetreten mit seiner Forderung, daß der Mensch zum Menschen erzogen, und daß Maßstab und Mittel zu solcher rein menschlicher Bildung geschöpft werden aus den Quellen der antik-klassischen Welt und Litteratur. Aber indem hier das Reinmenschliche mit dem Bloßmenschlichen verwechselt, über den Lichtseiten die Schattenseiten des heidnischen Altertums übersehen und unter dem Schein des Klassizismus die heidnische Weltanschauung wider eindringt: so droht ein geradezu unsittlicher und widerchristlicher Humanismus in der Erziehung zur Herrschaft zu gelangen.

Im Gegensatz gegen beide Einseitigkeiten, das äußerlich-kirchliche Bildungsideal des Katholizismus, und das beschränkt humanistische, hat die Reformation das gottmenschliche Erziehungs- und Bildungsideal des Christentums widerhergestellt, das für alle Zukunft das allein berechtigte bleiben wird. Denn für den Menschen, der nach Gottes Bild zur Gottesgemeinschaft geschaffen, für den Christen, der durch Jesum Christum den Gottmenschen erlöst und durch die Taufe dem Lebensgebiet Christi einverleibt ist, kann es kein höheres Ziel geben, als daß er ein Gottesmensch werde durch Christum, ein Glied und Erbe des alle anderen geistigsittlichen und ewigen Güter in sich schließenden höchsten ethischen Gemeinwesens, des Gottesreichs; ein Diener Gottes in Christo und darum auch in Christo ein Herr aller Dinge (Luther, De libertate christiana. 1520).

Dieses höchste Ziel, die Erziehung für das Reich Gottes, schließt, wie wir gesehen haben, die einzelnen Erziehungszwecke, die Vorbildung für die besonderen irdischen Lebensstellungen nicht aus, sondern ein, weil und sofern ja auch diese weltlichen Berufsarten auf Gottes Ordnung beruhen und als ein Dienst Gottes zu führen sind. So hat gerade die Reformation den Bildungsbegriff ebensosehr erweitert, als gegliedert und nach verschiedenen Gebieten näher bestimmt. Es giebt nunmehr eine den realen Lebensverhältnissen entsprechende Manigfaltigkeit der Bildungsziele und Erziehungszwecke. Nicht bloß „der Pfaffheit halber und von wegen der geistlichen Pfründen" sollen Schulen errichtet und die Kinder zur Schule geschickt werden, wie bisher so manche geglaubt hatten, daß nur für Geistliche und Mönche Unterricht und Bildung nötig und nützlich

sei, während das niedere Volk oder auch die Herren von Adel und Ritterstand ihrer nicht bedürfen. Vielmehr bedarf man gottesfürchtiger und geschickter Leute in allen Ständen; die wachsen aber nicht auf den Bäumen, entspringen auch nicht aus einem Felsen, sondern sie wachsen und entspringen aus der Jugend. Will man Leute haben, so muß man sie selbst aufziehen (Brenz, Hall. K.-O. 1526). So giebt es also jetzt nach der Anschauung und Forderung der Reformatoren nicht bloß eine gelehrte Bildung für die verschiedenen geistlichen und weltlichen Berufsarten, sondern auch eine allgemeine Volksbildung, eine Bildung und Erziehung, die auch den hart arbeitenden Unterthanen zu gut kommen soll; es giebt eine Bildung und Bildungsanstalten für den Handwerker- und Gewerbestand in den Städten, besondere Rechen- und Schreibschulen für Kaufleute u. dgl., wie Katechismusschulen für das Landvolk, Lateinschulen, Gymnasien u. s. w. zur Vorbildung für die Universitäten; es giebt eine weibliche wie eine männliche Bildung, Mädchen- und Jungfrauenschulen wie lateinische und deutsche Knaben- und Jungenschulen, da die Schrift nicht den Männern allein zugehört, sondern auch den Weibern, so mit den Männern gleich eines Himmels und ewigen Lebens warten (Brenz a. a. O.). Kurz, es giebt jetzt seit der Reformation wie ein für alle gemeinsames christlich-menschliches Erziehungsziel, so auch wider eine dem erweiterten Gesichtskreis und den komplizierten Anforderungen des modernen Lebens entsprechende Manigfaltigkeit der Bildungszwecke und Bildungsmittel, von der weder die antike Welt noch das Mittelalter eine Ahnung gehabt hatte vgl. Palmer, Evang. Pädagogik S. 120).

In erster Linie freilich steht den Reformatoren immer bei allen ihren pädagogischen Wünschen, Ratschlägen und Anordnungen die Vorbildung zum geistlichen Beruf, zur Amtsthätigkeit in Predigtamt, Seelsorge und Gemeindeleitung. So fest die Reformatoren halten an der evangelischen Grundlehre vom priesterlichen Charakter aller Christen, die in der Taufe durch den Glauben dem Hohepriester Christus eingeleibt sind, so sehr sie den „geistlichen" und „priesterlichen" Charakter für alle Gläubigen in Anspruch nehmen und eben aus diesem Grunde auch eine christliche Unterweisung aller verlangen, so sehr betonen sie (insbes. Luther, vgl. Köstlin, Luther Theol. I, 326. II, 124. 538) doch auch das andere, daß um der Ordnung willen niemand befugt sei, den Dienst des Wortes und die Verwaltung der Sakramente in der Gemeinde zu üben, als wer dazu ordnungsmäßig berufen (nisi rite vocatus) und für diesen Beruf in gehöriger Weise vorgebildet sei. Nicht ein priesterliches Amt mit unauslöschlichem Charakter, aber ein ministerium verbi divini, einen heiligen Dienst Gottes und der Gemeinde sehen sie in dem Predigtamt, und verlangen daher als Vorbedingung für dasselbe nicht eine klerikale Standeserziehung, wohl aber eine geistliche Berufsbildung, und legen auf diese um so größeren Wert, je mehr die Schwarmgeister und widertäuferischen Sekten des Reformationszeitalters in ihrem Pochen auf eine angebliche höhere Erleuchtung den geistlichen Beruf gering achteten und eine wissenschaftliche Vorbildung für denselben für unnötig oder gar schädlich erklärten. Ihnen gegenüber erinnert die kursächsische Schulordnung vom Jahre 1528 (Vormbaum S. 1 ff.) daran, welch ein gefährlicher Wahn es sei zu glauben, daß ein Prediger keine besondere Vorbildung bedürfe, daß es für ihn genug sei deutsch lesen zu können. Vielmehr müsse, wer andere lehren soll, eine große Übung und sonderliche Schicklichkeit haben; die zu erlangen, müsse man lange und von Jugend auf lernen. Denn es ist nicht eine geringe Kunst, die auch nicht möglich ist, daß sie ungelehrte Leute haben, andere klar und richtig lehren und unterrichten. „Um der Kirche willen, d. h. zunächst um des Predigtamtes willen, sagt Luther, müsse man christliche Schulen unterhalten; denn Gott erhält die Kirche durch die Schulen. Junge Schüler und Studenten sind der Kirche Quell und Samen." „Schulen sind Brünnlein und Quellen der Stadt Gottes, officinae und Werkstätten des heiligen Geistes, darinnen er die jungen schönen Köpfe artet, formieret und zurichtet zu seinem Dienst" (Anhang zur preuß. K.-O. von 1568, s. Richter, K.-O. II, S. 299). Dazu vor allem sind, wie die württembergische Schulordnung v. J. 1559

(Vormbaum S. 68) gleich im Eingange sagt, „von Gott die Schulen verordnet, damit darin zum heiligen Predigtamt rechtschaffene, weise gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer erzogen werden", und die fast gleichlautende kursächsische Schulordnung von 1850 führt noch weiter den Gedanken aus, daß die rechten Prediger jetzt nicht mehr vom Himmel also gegeben werden, wie an dem heiligen Pfingstfeste geschehen, da aus den unverständigen Jüngern Christi in einem Augenblick gelehrte Männer promovieret, die aller Sprachen Erkenntnis unter der Sonne, wie auch den rechten eigentlichen Verstand heiliger prophetischer Schrift erlangt, sondern es müssen durch ordentliche und von Gott gegebene Mittel der Schulen etliche viel Jahre erst die Ingenia mit großer Mühe und Arbeit abgerichtet und erzogen werden, welche der Allmächtige vor andern mit Zuneigung und Geschicklichkeit zu dem Studium begabt, daß mit der Zeit aus ihnen weise, gelehrte, verständige Männer gezogen werden, welche alsdann der Kirche Gottes nützlich dienen und zu denen Regimenten gebraucht werden mögen." (Bei Vormbaum S. 230 fg.)

So erscheint durchweg den Reformatoren und reformatorischen Schulordnungen der Predigerberuf als die eigentliche Blüte des allgemeinen Christenberufs und darum auch die Heranbildung der künftigen ministri verbi divini als höchste Aufgabe des Unterrichts und Schulwesens. Den „Ausbund" unter der Jugend will Luther zu Predigern, Lehrern und andern geistlichen Ämtern bestimmt wissen, und so galt es ja Jahrhunderte lang als ein Axiom in der evangelischen Kirche, daß die fähigsten Köpfe wo möglich zum Studium der Theologie zu bestimmen seien, daß aber auch der theologisch-kirchliche Beruf der gründlichsten und sorgfältigsten Vorbildung bedürfe.

Dabei ist aber doch der Gesichtskreis der Reformatoren kein so beschränkter theologisch-kirchlicher, daß sie bei ihren pädagogischen Ratschlägen und Einrichtungen ausschließlich oder auch nur in einseitiger Weise die „geistliche", d. h. pastorale Berufsbildung im Auge gehabt, andere „weltliche" Berufsarten und Bildungsziele daneben verachtet oder übersehen hätten. Geistlichen Standes sind ja nach evangelischer Lehre (vgl. z. B. Luthers Schrift an den christlichen Adel 1520) alle Christen vermöge der einen Taufe, des einen Evangeliums, des einen Glaubens; in jedem Stand und Beruf soll der Christ jenen seinen geistlichen Charakter bethätigen, in jeden Amt und Werk soll er Gott und der übrigen Christenheit dienen, und so ist es denn auch Elternpflicht, die Kinder Gott dem Herrn zuzurüsten, daß sie Gott andern zu Nutz brauchen könne in jedem menschlichen Amt und Lebensberuf. „Nicht bloß zur Kirche" bedarf man geschickter und gottesfürchtiger, wolerzogener und gründlich gebildeter Leute, sondern auch „zu dem weltlichen Regiment, das Gott auch will haben". (Kursächs. Schulordnung v. 1528.) Und „ob schon keine Seele noch Himmel noch Hölle wäre und wir sollten allein das zeitliche Regiment ansehen nach der Welt: bedürfte nicht dieses vielmehr guter Schulen und gelehrter Leut denn das geistliche? So wäre allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, an allen Orten aufzurichten, daß die Welt, auch ihren weltlichen Stand recht zu halten, bedarf feiner, geschickter Männer und Frauen." (Luther 1524, dazu besonders seine an Laz. Spengler gerichtete Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle. 1530.) So steht den Reformatoren neben der geistlichen jede Art von weltlicher Berufsbildung als gleichberechtigter Bildungs- und Schulzweck. Und wo möglich noch stärker als Luther und Melanchthon in den angeführten Stellen haben solche Männer, die mitten im praktischen Leben standen und die praktischen Zwecke eines städtischen Gemeinwesens im Auge hatten, wie Brenz, Bugenhagen, Zwingli u. a., gerade diese weltlichen, bürgerlichen Bildungszwecke hervorgehoben.

Sei es doch auch bei den Heiden schon für nötig angesehen worden — sagt Brenz in der Hallischen K.-O. von 1526 — öffentliche Schulen zur Erhaltung und Erstattung bürgerlicher Versammlung anzurichten: um so mehr sollten christliche Eltern ihre Kinder zur Schule schicken um der Ehre Gottes und um des Nutzens der ganzen Gemeinde willen, dem ein züchtig wol aufgezogen Kind mit der Zeit dienstlich sein möcht.

Die Jungen seien ja der höchste Schatz einer Burgerschaft, die besten zukünftigen „Mauren, Heg und Steg" einer Stadt ꝛc.

Nicht bloß gute Prediger, gute Schulmeister — sagt Bugenhagen — sollen aus den Kindern mit der Zeit werden, sondern auch gute Rechtsverständige, gute Ärzte, gute, gottesfürchtige, tüchtige, ehrliche, redliche, gehorsame, freundliche, gelehrte, friedsame, nicht wilde, sondern fröhliche Bürger, die auch fortan ihre Kinder zum Besten mögen halten und so fortan Kindeskind." (Braunschw. Schulordnung v. 1528.) Wie Zwingli in seiner Erziehungsschrift v. J. 1523 insbesondere auch den „gemeinen Nutzen", „das Vaterland", — also die weltlich nationalen Bildungsziele hervorhebt, werden wir unten noch sehen. Aber auch die württemb. K.-O. von 1559, die kursächsische von 1580 u. a. heben neben dem kirchlichen, doch ebenso bestimmt auch diesen weltlich-politischen Zweck der Schulen hervor: sie sind ihnen die gottverordneten Mittel, nicht blos zum h. Predigtamt, sondern auch zur weltlichen Obrigkeit, zeitlichen Ämtern, Regiment und Haushaltung rechtschaffene, weise, gelehrte und gottesfürchtige Männer zu erziehen. Denn so wenig einer durch unmittelbare Erleuchtung des heil. Geistes ohne Unterricht zum Predigtamt tüchtig wird, ebensowenig befähigt das dem Menschen eingepflanzte Licht der Natur für sich allein zum richtigen Urteil über weltliche Dinge, vielmehr „bezeugt die tägliche Erfahrung, wie aus Mangel der Studien in den Regimenten mehrmals beschwerliche Sachen vorfallen, dadurch die Unschuldigen wider die Billigkeit untergedruckt werden mögen ꝛc. ꝛc."

Beiderlei Erziehungsziele aber sind wider darin eins, daß sie als Bedingung ihrer Verwirklichung ein Dreifaches erfordern: nämlich 1) religiöse, 2) sittliche und 3) geistige Bildung und Erziehung, oder daß die Jugend mit der Furcht Gottes, mit rechter Lehr und guter Zucht wol unterrichtet und erzogen werde, denn gottesfürchtige und geschickte Männer sind es, die zu dem heiligen Predigtamt, weltlicher Oberkeit, zeitlichen Ämtern, Regimenten und Haushaltung gehören (vgl. z. B. die württemb. Schulordnung v. 1559 bei Vormbaum S. 68. 159).

In diesem durch alle Erziehungsschriften und Schulordnungen der Reformatoren hindurchklingenden Accord, dieser pädagogischen Trias der pietas, doctrina oder sapientia und der boni mores widerholt sich nur auf pädagogischem Gebiete, was wir als die allgemeine sittliche Grundanschauung der Reformation kennen gelernt haben. Weil das Reich Gottes von seinen Gliedern Glauben, heiliges Leben aber auch Wachstum in der Erkenntnis fordert, darum gehört auch zur Erziehung für das Reich Gottes und ebenso zur Erziehung für jeden besondern menschlichen Lebensberuf das dreifache — religiöse, sittliche, geistige Bildung und Erziehung.

Das Erste und Wichtigste für alle Erziehung in Schule und Haus, für die allgemein menschliche oder christliche wie die besondere Berufsbildung, der Anfang aller und somit auch der pädagogischen Weisheit, ist nach der einstimmigen Anschauung aller Reformatoren und evangelischen Schulmänner die Erziehung zur Furcht Gottes und zur Liebe Christi, die Unterweisung im Wort Gottes, und in christlicher Glaubenserkenntnis. Religion ist ihnen die Seele der christlichen Familie, aber auch die Seele der Schule und alles Unterrichts. Die Religion aber, oder besser das Christentum ist den Reformatoren weder bloße Lehre, Gedächtnis- oder Verstandessache, daß sie äußerlich in gedächtnis- oder verstandesmäßiger Weise könnte gelehrt oder angelernt werden, noch aber auch bloße Sache des subjektiven Gefühls oder der Phantasie, sondern sie ist vertrauensvolle und gehorsame Hingabe des Herzens und Lebens an den in Jesu Christo geoffenbarten heiligen Liebeswillen Gottes, und ebendarum gehört zur religiösen Erziehung allerdings eine gewisse Erkenntnis und Erkenntnismitteilung, nemlich Bekanntschaft mit den im Worte Gottes geoffenbarten christlichen Heilsthatsachen und Heilswahrheiten, aber es gehört dazu auch als ebenso nötiges Stück die Weckung des religiösen Glaubens und Lebens in dem Kinde, die Zucht und Vermahnung zum Herrn, die Übung in der Gottseligkeit, in Andacht und Gottesfurcht. Kurz also: Die Reformatoren kennen keine Erziehung und Bildung ohne Christen-

tum; sie kennen aber auch keinen sog. „christlichen Religionsunterricht“ ohne Erziehung zur Gottseligkeit und ebensowenig freilich eine Erziehung zur Gottseligkeit ohne christliche Unterweisung.

Es wäre ebenso unnötig als unmöglich, auch nur in annähernder Vollständigkeit die Aussprüche der Reformatoren über die Notwendigkeit und die Aufgabe der religiösen Erziehung und Unterweisung zusammenzustellen*). Wenige Hindeutungen werden genügen.

„Siehe zu“ — sagt Luther — „daß du deine Kinder vor allem lassest unterrichten in geistlichen Dingen, daß du sie erst Gott ergebest, dann weltlichen Geschäften. Erst soll man die Kinder lehren den Herrn Christum erkennen und stets im Gedächtnis haben, wie er für uns gelitten, was er gethan und was er verheißen hat. Man lehre sie vor allem den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens, Furcht und Liebe Gottes, man erziehe sie in der Zucht und Vermahnung zum Herrn; man lehre sie, was sie nicht wissen von Gott, und strafe, sie wenn sie das nicht halten wollen; lehre sie erkennen Gottes Wohlthaten und Verheißungen, daraus sie Gott lieben lernen, und Gottes Strafen und Drohungen, daraus sie Gott lernen fürchten; man halte sie an zum Gebet, denn — wie Luther das an sich selbst erfahren hat — „fleißig gebetet, ist halb studiert“, und „Beten ist der Christen recht eigentliches und vornehmstes Werk“. Luthers eigene wichtigste Erziehungsschriften sind seine katechetischen, also gerade der religiösen Unterweisung der Kinder wie der Erwachsenen dienenden: die kurze Form der zehn Gebote, des Vaterunsers, des Glaubens, seine beiden Katechismen, samt der angehängten Haustafel und den Gebeten. Überhaupt „läuft ja im Reformationszeitalter der Begriff des Katechetischen und Pädagogischen noch vielfach ineinander“ (Palmer, Evang. Pädagogik S. 20, vgl. hierzu die Artikel Katechese, Katechetik, Katechismus in dieser Encyklopädie Bd. III und die dort verzeichnete Litteratur über die reformatorischen Katechismen). Über die Gewöhnung der Jugend zur Heiligung des Namen Gottes und zum Gebet siehe auch Luthers Erklärung des zweiten Gebots im Catech: major bei Hase libri symbolici S. 420.

„Die Kinder Gott dem Herrn zuzurichten“, bezeichnet Melanchthon als höchste pädagogische Aufgabe: Schule wie Kinderstube sind ihm Tempel Gottes, die Verherrlichung Gottes höchster Schulzweck.

Zwingli in seinem Lehrbüchlein von 1523 und 24 bezeichnet es als „die erste Lehre, wie man das jung Gemüt eines adeligen Menschen unterweisen soll in den Dingen, die Gott belangen“. „Wiewol es nicht in des Menschen Macht steht, des Menschen Herz zu dem Glauben an den einen Gott zu ziehen, sondern allein der himmlische Vater dies vermag, der uns alle zu sich zieht: so kommt doch der Glaube nach Pauli Wort vom Hören, nämlich vom Hören des Wortes Gottes. Darum muß man der Jugend den Glauben mit den lautersten und dem Munde Gottes gewohntesten Worten einflößen und zugleich beten, daß der, welcher allein gläubig macht, den erleuchte, den wir durch das Wort unterweisen und belehren.“ Besonders weist dann Zwingli auch darauf hin, wie die Betrachtung der sichtbaren Dinge, des schönen Weltgebäudes und der wunderbaren Naturordnung dazu dienen könne, die Jugend zur Erkenntnis Gottes und zum Vertrauen auf die göttliche Vorsehung zu führen. An diesem allgemeinen Gottesglauben ist es aber nicht genug: vielmehr soll der Jüngling dann weiter „das Geheimnis des Evangeliums“ verstehen lernen, die menschliche Sündhaftigkeit, die Erlösung durch Christum, die rechte geistige Gottesverehrung.

Um endlich auch eines der Häupter der französischen Reformation anzuführen, so dringt auch Wilhelm Farel (De l'instruction des enfants bei Kirchhofer, Leben Farels a. a. O.) vor allem auf religiöse Erziehung der Kinder: La première et principale chose de l'instruction des enfans c'est de leur apprendre de craindre et

*) Vgl. hierzu besonders die oben angeführte Schrift von Mayer und Prinzhorn.

aimer Dieu, de mettre toute sa fiance en lui, de lui obéir et servir, en l'invoquant et lui rendant grace. Parquoi la pure doctrine de la foi leur doit être proposée, et pour servir à Dieu, qui ne doit être à notre fantaisie — il faut, qu'on leur apprenne les saints commandements de Dieu etc. etc.: als Mittel dazu dienen die evangelischen Katechismen, insbesondere derjenige Calvins, vor allem aber die heilige Schrift und die biblische Geschichte: „Car pour bien instruire et enseigner, la sainte Ecriture est fort utile" (s. Farel, Le sommaire, herausg. von Baum 1867, S. 108).

Und mit den Reformatoren stimmen hierin die evangelischen Schulmänner des XVI. Jahrhunderts ganz überein. Trotzendorf handelt im ersten Kapitel seiner Schulgesetze von der Frömmigkeit, denn „die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang"; Kenntnis der christlichen Lehre, Gebet, Kirchenbesuch, Beichten, Genuß des heil. Abendmahls, Enthaltung von Aberglauben, magischen Künsten, von jeder Entheiligung des göttlichen Namens wird verlangt, und der Religionsunterricht ist ihm die Seele der Schule (catechesis est quiddam substantiale scholarum).

Michael Neander fordert, daß „pietas für allen Dingen in Schulen fleißig getrieben werde, welcher denn die Schulen, alle artes, Bücher, Stände und Regiment, so auf Erden sein, famulieren, ancillieren und dienen, oder des Teufels alle zugleich sein müssen".

Und von Joh. Sturm ist bekannt, wie er in seiner Definition des finis studiorum die pietas voranstellt, und ihr alle andern Bildungszwecke unterordnet: pietas igitur atque religio in scholis proposita sit et ad eam juvenilis animus cultura litterarum erudiatur (de literarum ludis recte aperiendis 1538); die pars praestantissima sapientiae ist ihm, wie er in den scholae Lauinganae 1565 ausführt, die religio: hujus cupidi esse atque studiosi cum omnes mortales debent, qui post hanc vitam cito volent frui sempiterna, tum inprimis viri literati, qui suo exemplo societatem volunt hominum adjuvare (s. Vormbaum S. 655. 726).

Mit der religiösen Erziehung geht nach der Anschauung der Reformatoren die sittliche Erziehung Hand in Hand, wie ja nach der protestantischen Dogmatik das christlich-sittliche Leben die unmittelbare und notwendige Bethätigung des rechtfertigenden Glaubens ist. Wie der Glaube nach der reformatorischen Lehre, wenn auch allein rechtfertigend, doch nicht allein bleiben, sondern sich bethätigen soll in dem neuen sittlichen Wandel, oder in der nova obedientia als der freiwilligen Selbstunterordnung des menschlichen Willens unter das Gesetz Gottes, das ebendarum für den widergeborenen Christen nicht ein Gesetz des Zwangs, sondern der Freiheit ist: ebenso gehört zur christlichen Erziehung nicht bloß die Unterweisung im Glauben, sondern auch die Zucht des Willens, die Erziehung zum Gehorsam und durch Gehorsam zur sittlichen Freiheit und Mündigkeit, die dann von selbst in einem rechtschaffenen Leben und Wandel sich bethätigen wird. „Die Lehrer sollen ihre Schüler zur Gottesfurcht und christlichem Wandel anhalten, damit sie nicht allein vom Wort Gottes wol reden können, sondern dasselbe auch mit ihrem Leben und Wandel beweisen." Dieses sittliche Moment in der Erziehung und insbesondere die sittlich-erziehende und sittlich-befreiende Kraft, welche in der Wahrheit und dem gewissenhaften Suchen nach der Wahrheit liegt, — wie der amor veritatis vor allem Scheinwesen und Scheinweisheit bewahrt, wie die Gelehrsamkeit gründlich, demütig und bescheiden macht', wie die Humanitätsstudien in der Erziehung zur wahren Humanität der Gesinnung und des Lebens, in der ethischen Reinigung des Herzens und Lebens (dem formare pectus, emendare vitam) ihren Hauptzweck und Hauptwert haben: das hat unter den Reformatoren wol keiner öfter und schöner ausgesprochen, keiner aber auch mehr durch sein eigenes Vorbild bethätigt als Melanchthon, bei dem ja die christliche Frömmigkeit sowol wie die Beschäftigung mit der klassischen Litteratur die gemeinsame Richtung „auf die sittliche Aufgabe nehmen, darauf, sich selbst und andere zu

einem menschenwürdigen Leben innerlich und äußerlich heranzubilden, allerdings aber ausdrücklich auf dem Grunde gläubiger christlicher Frömmigkeit, den er allezeit zweifellos als unerschütterlich voraussetzte" (s. den Artikel Melanchthon Bd. IV, S. 908 und besonders die dort S. 933 angeführte Rede von Rothe.

Ebenso großen Nachdruck auf das ethische Moment der Erziehung legen aber insbesondere auch die Theologen und Pädagogen der reformierten Kirche. Daß und wie sie das thun, ist gewiß nicht zufällig, sondern hängt aufs engste zusammen mit der unterscheidenden religiösen Grundeigentümlichkeit des reformirten und des lutherischen Protestantismus. Wie diese nun auch näher zu bestimmen sein mag (vgl. bes. Hundeshagen, Beiträge S. 301 ff., Palmer, Evang. Pädagogik S. 163 fg.): jedenfalls entspricht es ganz dem Charakter beider Kirchen, daß bei aller Übereinstimmung in den Grundanschauungen, doch in der lutherischen Erziehung mehr das religiöse, in der reformierten mehr das sittliche Ziel, dort mehr die Lehre, hier mehr die Praxis, dort mehr die bildende und freimachende Kraft der Wahrheit, hier mehr die Zucht des Willens, „die ernstliche Zusammenfassung der Gemüter in der Zucht und im Gehorsam gegen Gottes Gebot", dort mehr die Sorge für die einzelne Seele und das Seelenheil, hier mehr die Erziehung zur thätigen Teilnahme an dem kirchlichen und politischen Gemeinleben hervortritt.

Wenn Calvins Hauptbestreben dahin gieng, „in Staat und Kirche eine von Natur zu Unordnungen geneigte und der Zucht bedürftige Menge durch festgeordnete Gewalten nach Gottes Willen zu regieren und zu erziehen" (Köstlin): so ist es ganz in seinem Sinne, daß reformierte Schulordnungen wie z. B. die Leges Scholae Nicrinae (Hauts, Geschichte der Neckarschule S. 55; Vormbaum I, S. 355) gleich in der Bestimmung des Schulzwecks der Zucht und des christlichen Wandels so ausdrücklich gedenken: „Weilen die Schulen angesehen, die Jugend in allerhand guten Künsten, Zucht und Weisheit zu unterrichten, damit solche mit der Zeit dem geist- und weltlichen Stand wol vorstehen, der Kirche und dem gemeinen Vaterland heilsamen und frommen Nutzen verschaffen möge rc." Noch mehr aber ist es charakteristisch für Zwingli, wenn er seine Erziehungsschrift, Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, einteilt in die drei Abschnitte: 1) wie man einen jungen Menschen unterweisen soll in den Dingen, die Gott —, 2) in den Dingen, die ihn selbst —, 3) in den Sachen, die andere Leute angehen; wenn er daran erinnert, daß das Christentum vorzugsweise in der That bestehe (christiani hominis est, non de dogmatis magnifice loqui, sed cum Deo ardua semper et magna facere), in der thätigen Nachfolge Christi als des vollkommensten Vorbildes des christlichen Lebens; namentlich aber, wenn er mit so besonderem Nachdruck die soziale Aufgabe des Menschen und Christen hervorhebt: non ut nobis vivamus nati sumus, sed ut omnibus omnia fiamus: daher der Jüngling auch in den Tugenden sich üben soll, die der menschlichen Gesellschaft, der Christenheit, dem Vaterland Nutzen und Frucht bringen.

Freilich kommt auch in den lutherischen Schulordnungen das sittliche Moment der Erziehung und das Kapitel „von der Disziplin und Zucht" keineswegs zu kurz. Ja es kann dasselbe und zugleich das Verhältnis der sittlichen zur religiösen Erziehung wol nicht besser hervorgehoben werden, als dies z. B. in der württembergischen Schulordnung von 1559 geschieht (Vormbaum S. 92 flg.): „Der Gottseligkeit folgt auch die äußerlich Disziplin und Zucht der Knaben, welche von dem heil. Geist auch fleißig zu pflanzen geboten ist. Derhalben wollen wir, daß dieselbe ernstlich getrieben werde, damit die Jugend nicht wie das Vieh ohne alle Zucht erzogen werde; — denn wo Gottesfurcht bei einem Kinde ist, alsbald findet sich auch bei ihm die Zucht. Darum sollen nicht allein die Schulmeister, sondern auch die Eltern oder verordnete Vormünder fleißiges und ernstliches Aufsehen haben, daß die Kinder, dieweil sie noch zart und zu biegen sind, zu aller Ehrbarkeit und guten Sitten gezogen werden, und zur Schule, Kirchen, auf der Gassen, in ihren Häusern und an allen Orten guten

Wandel führen (ganz gleichlautend die kursächsische Kirchenordnung v. J. 1580 bei Vormbaum I, S. 249).

Zur Einschärfung der allgemeinen Regeln christlich-sittlicher Zucht wie der äußern Ordnung, welche die Schule von ihren Schülern verlangt, dienten die leges scholasticae oder Schulgesetze, welche schriftlich aufgezeichnet und den Schülern in die Hand gegeben oder auch im Schulzimmer auf einer sogen. Schultafel aufgehängt und von Zeit zu Zeit verlesen werden sollten. Wir besitzen davon noch manche aus dem Reformationszeitalter teils in lateinischer Sprache, in Prosa und in Versen: so die von dem Nürnberger Rektor Sebald Heyden um 1530 in Jamben verfaßten leges scholasticae (s. Schultheiß, Nürnberger Schulgeschichte I, S. 53; s. auch Vormbaum S. 466); die 1546 von Johann Rivius für die Schule zu Meißen verfaßten, aber auch zu Roßleben und anderwärts eingeführten leges Afranae (s. bei Baumgarten-Crusius De G. Fabricii vita et scriptis 1839, S. 114, bei Vormbaum S. 411); die leges scholae Goldbergensis, wahrscheinlich von V. Trotzendorf, nach andern von Taburnus verfaßt, gedruckt zuerst 1563 zu Breslau (s. Vormbaum S. 55; Raumer S. 216); die Breslauer leges scholasticae von 1565 bei Vormbaum S. 209; die leges scholae Walkenredensis, verfaßt von Johannes Mylius ums Jahr 1570, s. Vormbaum S. 553; die leges scholasticae für das Herzogl. braunschw. Pädagogium zu Gandersheim v. J. 1571, bei Vormbaum S. 567; die leges scholae Nicrinae, s. Vormbaum S. 355; leges pro alumnis scholae Gustroviensis latae für die Güstrower Domschule v. J. 1572, bei Vormbaum S. 576; vgl. auch die Württemb. gr. K. u. Sch.-O. v. 1559 bei Vormbaum S. 93, wo ausdrücklich angeordnet wird, daß der Schulmeister „ungefähr auf nachfolgende Statuta“ halten, auch dieselben in der Schule auf einer Tafel geschrieben aufhenken, auch sie alle Fronfasten den Knaben einmal vorlesen und erklären solle.“ Alle diese Schulgesetze enthalten neben den speziellen Vorschriften über die Ordnung in der Schule auch allgemeinere sittliche Weisungen und Ermahnungen und dienen somit dem Zweck der sittlichen Erziehung (vgl. Palmer, Evang. Pädagogik S. 500).

Aber auch der sittlich-gesellige, besonders der volkstümliche und vaterländische Gesichtspunkt bei der Erziehung wird, wie wir eben bei Zwingli gesehen, so auch von den deutschen Reformatoren gebührend hervorgehoben. Luther insbesondere, der deutsche Volksmann, will mit all seinen pädagogischen Ratschlägen „des ganzen deutschen Landes Glück und Heil“, sittliche und geistige Hebung des deutschen Volkes, „Damit die Deutschen nicht mehr Bestien seien, die Nichts können als kriegen und saufen“. Durch ihn besonders „wendete sich die deutschwerdende und deutschredende Kirche der Reformation in herzlicher Liebe zum Volk und tiefem Verständnis seines Geistes und Lebens, seiner Bedürfnisse und Bestrebungen dem Volke zu und war von einer Wirkung auf das Volk aller Stände, wie niemals zuvor eine Institution es gewesen war. Es lebte in den evangelisch-kirchlichen Gemeinschaften (d. h. vor allem in den Reformatoren selbst) die Erkenntnis, daß es gelte auf die Massen (richtiger: auf die Gesamtheit des Volkes) kultivierend einzuwirken“) die Nation zur christlichen Humanität zu erziehen (vgl. Thilo in dem Artikel Nation, Nationalbildung, Nationalerziehung Bd. V. S. 79). Während der vorreformatorische wie der nachreformatorische Katholizismus im Dienste Roms eine uniformkirchliche, antinationale, ultramontane Erziehung anstrebt, während auch der Humanismus in Versuchung war, den Unterricht zu latinisieren, die Erziehung zu entnationalisiren (eine Tendenz, von der freilich auch manche protestantische Humanisten, wie Sturm, nicht frei sind): so hat dagegen die Reformation, und zwar allermeist die deutsche Reformation, wie sie aus dem deutschen Geist, der deutschen Innerlichkeit, Gemütswärme, Geistestiefe, dem deutschen Wahrheitsmut und Gewissensernst, aus dem deutschen Zorn über die drohende römisch-hispanische Verwelschung hervorgegangen ist, zum erstenmal auch wider auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung die Berechtigung des Volkstums anerkannt. Indem sie in der Verschiedenheit der Völker eine von Gott

geordnete Gliederung der Menschheit erkennt: so sucht sie nun auch das für die ganze Menschheit bestimmte Gemeingut christlicher Bildung jedem Volk in seiner besonderen Art nahezubringen durch Bibelübersetzungen, Schaffung einer volkstümlichen Litteratur und durch entsprechende Gestaltung des Schulwesens. Erst seit der Reformation giebt es eine nationale Erziehung, ein eigentümlich deutsches, englisches, holländisches, französisches &c. Schulwesen, indem das von ihr aufgestellte Bildungsideal der christlichen Humanität, eben weil es das allgemeinste, so auch wider am meisten befähigt ist, in die Besonderung der nationalen Sitte und Geistesart einzugehen.

Wenn aber nach reformatorischer Anschauung alle christliche Frömmigkeit und alle menschliche Sittlichkeit ruht auf dem Grunde göttlicher Wahrheitsoffenbarung und menschlicher Wahrheitserkenntnis: so kann es auch keine Erziehung zur Frömmigkeit und Sittlichkeit geben ohne Unterricht, ohne Mitteilung und Aneignung von Kenntnissen und ohne Übung und Ausbildung des Erkenntnisvermögens. Und nicht bloß der, aus der allein authentischen Quelle der heiligen Schrift zu schöpfenden religiösen Erkenntnisse — also des christlichen Religionsunterrichtes mittelst Bibel und Katechismus — bedarf der Christ und die christliche Gemeinschaft, sondern auch aller derjenigen realen und insbesondere formalen Kenntnisse und Übungen, welche teils zum Schriftverständnis, teils zur christlichen humanen Lebensgestaltung als unentbehrliche Mittel dienen. Hieraus ergiebt sich das theoretische Bildungsideal der Reformation, ihre Anschauungen von dem Wert der verschiedenen Unterrichtsgegenstände und von den richtigen Unterrichtsmethoden. Dabei erklärt es sich aus der Natur der Sache und aus den historischen Verhältnissen, daß die Schulordnungen des Reformationszeitalters auf viele erst später auftauchende pädagogische Fragen noch keine Rücksicht nehmen, aber auch andererseits, daß dieselben teilweise sehr ins einzelne gehende Bestimmungen über Dinge enthalten, die späterhin, bei dem Fortschritt der pädagogischen Theorie und Praxis, als selbstverständlich erscheinen oder dem eigenen freien Ermessen des Lehrers überlassen bleiben konnten. (Palmer, Evang. Pädagogik S. 441). So verschieden aber im einzelnen die didaktischen Ziele und Methoden sich gestaltet haben: als gemeinsame methodologische Grundforderungen der reformatorischen Didaktik können wir doch ein Vierfaches bezeichnen.

1) Das erste ist die Forderung eines erziehenden Unterrichts, wobei nicht die Aneignung gewisser Kenntnisse oder Fertigkeiten die Hauptsache ist, sondern die formale Geistesbildung, die Bildung des Lernenden am Geist und am Herzen, die Zucht zur Wahrheit und in der Wahrheit, wobei nicht bloß einzelne Wahrheiten dem Lernenden — sei's gedächtnismäßig oder verstandesmäßig — beigebracht, sondern er selbst (wie Melanchthon sagt) tüchtig gemacht wird, die Wahrheit zu finden und sie aufs klarste und einfältigste darzulegen. Zu Erreichung dieses Zieles dient aber

2) die Forderung einer steten Verbindung des Lernens mit der Übung, des bloßen Empfangens mit der Anregung zur Selbstthätigkeit; denn nicht bloß „das Wesen des melanchthonischen Prinzips“, sondern überhaupt das Wesen der reformatorischen Didaktik ist „Übung der Geister“, da nichts, weder Sprachen noch Sachen, gelernt werden könne durch Regeln allein, noch durch Übung allein, sondern nur durch zweckmäßige Verbindung beider. Dazu kommt

3) als dritter didaktischer Grundsatz die Forderung möglichster Einfachheit der Lehrgegenstände und Lehrmethoden, auch der Lehrbücher und Lehrmittel, der weisen Beschränkung in Bezug auf das Maß des Lehrens und Lernens, jener simplex simplicitas, die Neander empfiehlt; daher die oft widerholte Warnung vor dem Zuviel der Lehrstoffe, der Regeln und Vorschriften, der Bücher, auch der Unterrichts- und Lernzeit. Endlich finden wir durchgängig

4) die Forderung einer zweckmäßigen, auf den einfachsten sachlichen Unterschieden ruhenden Abstufung des Unterrichts und einer dem entsprechenden Klassenteilung der Schüler, daß die von den neueren Methodikern (s. den Artikel Klassenteilung Bd. I, S. 917) aufgestellte Dreiteilung im wesentlichen ganz übereinkommt mit

der schon im Reformationszeitalter fast einstimmig, besonders von den Melanchthon'schen Schulordnungen empfohlenen Einteilung der Schüler in „3 Häuflein", wenngleich dieses trichotomische Grundschema dann mancherlei Änderungen zuließ, wie wir dieß z. B. in den Bugenhagenschen Ordnungen und besonders in den kunstvoll gegliederten, auf 9—10 Klassen berechneten Sturm'schen Schulplänen sehen.

Der Bildungswert der verschiedenen Unterrichtsgegenstände bestimmt sich nun den Reformatoren nach ihrer Bedeutung entweder für den allgemeinen Erziehungszweck oder für die Förderung der religiösen, insbesondere der Schrifterkenntnis. Oben an stehen unter diesen, neben dem Religionsunterricht, aus jenem doppelten Grunde die Sprachen, vorzugsweise die drei alten heiligen Sprachen, die lateinische, griechische und hebräische, als die Formen und Gefäße, darin der Schatz des Evangeliums niedergelegt ist, als die Scheiden, darin das Messer des Geistes steckt, als die eigenen Sprachen der h. Schrift, die man kennen muß, um an der Quelle schöpfen zu können, als die Geistesrüstung, womit derjenige versehen sein muß, der zu der himmlischen Weisheit hinzutreten will (s. die bekannten Äußerungen Luthers und Melanchthons über den Wert der Sprachen und der klassischen Studien Bd. IV, S. 712 ff., 916 ff., womit ähnliche Äußerungen bei Zwingli in der Schrift von 1523 und bei vielen andern Kirchen- und Schulmännern des Reformationszeitalters zu vergleichen sind).

Nicht ein sprachlicher, auch nicht ein geschichtlicher Gesichtspunkt war es, der dem Studium der alten Sprachen und Litteraturen in den Augen der Reformatoren diesen hohen Wert verlieh; sondern zunächst ihr Wert für die allgemeine Geistesbildung, dann ihre Bedeutung als Grundsprachen der heiligen Schrift. In Übereinstimmung mit dem Humanismus sehen auch sie in den Sprachen die wesentlichen Förderungsmittel aller Bildung, in dem Sprachstudium und besonders in der Aneignung des Lateins, die beste formale Geistesgymnastik, in der Kenntnis und dem fertigen Gebrauch der lateinischen Sprache die unentbehrliche Voraussetzung jeder weiteren wissenschaftlichen Ausbildung und gelehrten Thätigkeit, in den klassischen Schriftstellern die Fundgruben und Vorbilder wahrer Weisheit und Beredsamkeit. Hierzu kam, daß zur Schriftauslegung, zur Begründung einer evangelischen Theologie und zur Verteidigung der evangelischen Kirche und des evangelischen Lehrbegriffs die Kenntnis der beiden Grundsprachen der Schrift, der hebräischen und griechischen, wenigstens für den Theologen, die Kenntnis und Handhabung der allgemeinen Kirchen- und Gelehrtensprache, des Lateins, für jeden gebildeten Menschen und Christen unerläßlich schien. So hat die Reformation ihr humanistisches Bildungsideal nicht in selbständiger und schöpferischer Weise neu aufgestellt, sondern dasselbe von dem vorreformatorischen Humanismus herübergenommen, aber sie hat dem durch die Humanisten neubelebten Sprachstudium nun erst sein höheres Ziel und neuen Schwung gegeben in der Nutzbarmachung der Sprachen für das Evangelium. „Niemand — sagt Luther — hat gewußt, warum Gott die Sprachen hat herforkommen lassen, bis daß man nun allererst siehet, daß es um des Evangeliums willen geschehen; darum, so lieb als uns das Evangelium ist, lasset uns über den Sprachen halten." Und so sehr auch zunächst noch für die nachreformatorische Pädagogik das Latein die wichtigste Sprache, die lateinische Grammatik die Mustergrammatik, das Lateinschreiben und Reden Ziel des Gymnasialunterrichtes blieb: so hat doch die Reformation auch wider, wenigstens mittelbar dazu beigetragen, die mittelalterliche Alleinherrschaft der lateinischen Sprache zu durchbrechen, einerseits dadurch, daß durch Melanchthon und andere, namentlich durch Michael Neander und Hieronymus Wolf, „denn doch auch der eigentümliche Vorzug der griechischen Sprache und Litteratur erkannt und zur Anerkennung gebracht, ja die Kenntnis des Griechischen und besonders die Kunst griechisch zu schreiben, gleichsam als die höhere Stufe humanistischer Bildung angesehen wurde, andrerseits dadurch, daß das neuerwachte Interesse für Sprache und Sprachwissenschaft bald auch, wenigstens in vereinzelten Bestrebungen, den neueren Sprachen, besonders dem Deutschen, zu Gute kam. Wenn gleich die Schulen der Reformatoren die deutsche

Sprache als Unterrichtsgegenstand nicht kannten und in vielen lateinischen Schulen, wie z. B. in Goldberg unter Trotzendorf, Deutsch zu reden den Schülern sogar im gewöhnlichen Verkehr verboten war, so hat doch der Fleiß, welcher den alten Sprachen zugewendet wurde, auch auf das Deutsche zurückgewirkt; und, was noch wichtiger, die Muttersprache, und besonders in Deutschland die hochdeutsche Schriftsprache hat dadurch, daß sie Mittel der religiösen Belehrung und Erbauung wurde, (in den Bibelübersetzungen, Katechismen, geistlichen Liedern, der Predigt- und Erbaungslitteratur) eine ganz neue Weihe und Bedeutung gewonnen und ebendadurch erhielt dann auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Muttersprache und den neueren Sprachen überhaupt neue Anregung. Daher ist es nicht zufällig, daß die Reformation zu den ersten Versuchen einer Bearbeitung der deutschen Grammatik den Anstoß gegeben hat: als Anleitung zum Lesen der deutschen Bibel hat Ickelsamer 1531 seine deutsche Grammatika herausgegeben, und ebenso hat Johann Claj mit seiner Grammatik vom Jahr 1578 materiell an die Lutherbibel, formell an Donat sich angeschlossen (s. Rudolf v. Raumer, Der Unterricht im Deutschen in Karl v. Raumers Gesch. der Päd. III S. 112 u. 119).

Die formelle Denk- und Sprachbildung oder, um mit Sturm zu reden, die Erziehung zur sapientia und eloquentia, die mit dem Unterricht in der Grammatik und dem Lesen der Klassiker beginnt, setzt sich auf der höheren Stufe des Gymnasialunterrichts fort durch die Dialektik und Rhetorik, und es widerholt sich so in den reformatorischen Schulplanen jene Dreiheit des mittelalterlichen trivium, der Grammatik, welche sprachrichtig, der Dialektik, welche denkrichtig, der Rhetorik, welche künstlerisch sprechen und schreiben lehrt. Über den Wert dieser beiden Fächer hat Melanchthon klassische Worte geredet, und für beide, wie fast für alle Zweige des Unterrichts Lehrbücher geschrieben, die ganz an Aristoteles anschließen und die dann lange Zeit die stehenden Lehrbücher in den protestantischen Schulen geblieben sind. Diese drei Fächer des Triviums haben aber in der Pädagogik der Reformatoren dadurch eine andere Stellung und höhere Weihe erhalten, daß sie der höheren Einheit des gesamten Bildungsziels, der christlichen Humanität, oder der sapiens et eloquens pietas als Stufen sich unterordnen, und fürs andere dadurch, daß jenen drei formalen Disziplinen nun auch — anfangs noch schüchtern, bald aber immer bestimmter — die Forderung eines Realunterrichts zur Seite tritt, der neben den Worten auch die Sachen berücksichtigen will, da, wie Luther sagt, „Wortverständnis und Sachverständnis beieinander sein müssen; denn das Erkenntnis ist zweierlei, eines der Worte und eines der Sachen, und ohne Verständnis der Sachen ist auch das Verständnis der Worte umsonst.“ Haben auch in den Schulplänen des Reformationszeitalters die Realien noch wenig Berücksichtigung gefunden (am meisten noch bei M. Neander in Ilefeld s. d. Art.), so fehlt es doch den Reformatoren selbst, insbesondere Luther und Melanchthon, nicht an Sinn und Interesse für die realen Unterrichtsfächer, für Natur und Geschichte, die ja als Offenbarungen Gottes einen unmittelbaren religiösen Wert haben und die mittelbar auch wider zum Verständnis der hl. Schrift, sowie für das praktische Leben nützlich und nötig sind. Wie schön weiß insbesondere Luther, mit seinem für alles Große und Schöne offenen Auge und in seiner frischen, plastischen Sprache von dem religiös-praktischen und daher auch pädagogischen Wert der rechten Natur- und Geschichtsbetrachtung zu reden in der bekannten Stelle der Tischreden: „Wir sind jetzt in der Morgenröte des künftigen Lebens“, denn wir fangen an, widerum zu erlangen die Erkenntnis der Kreaturen, die wir verloren haben durch Adams Fall. Jetzt sehen wir die Kreaturen gar recht an, mehr als im Papsttum. Wir beginnen von Gottes Gnaden seine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir erkennen, wie allmächtig und gütig Gott ist. — In seinen Kreaturen erkennen wir die Macht seines Worts, wie gewaltig das sei u. s. w. Die Historien aber sind nichts anders, denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt und sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, straft und

ehrt ꝛc." Auch Melanchthon fordert und pflegt neben den sprachlichen reale Kenntnisse, aber freilich ist er auch darin doch überwiegend Humanist und Gelehrter, daß er die Natur nicht aus ihr selbst, durch Beobachtung, und nicht um ihrer selbst willen, sondern fast nur aus Büchern, und zwar aus den Alten (z. B. aus Plinius, Aristoteles ꝛc.), und zum Verständnis der Bücher kennen lernen will; dadurch ist er der Hauptvertreter des von Raumer sogenannten verbalen Realismus, aber auch zum Teil ein gläubiger Anhänger überlieferter Irrtümer (z. B. der Astrologie) geworden. Klassische Worte weiß Melanchthon über den Wert und die rechte Weise der Natur- wie der Geschichtsbetrachtung zu sagen (s. z. B. seine Vorrede zu des Sacrobosco Werk von der Sphäre und sein Lehrbuch der Physik, sowie seine neue Ausgabe des Chronicon Carionis. Jede Betrachtung der Natur und ihrer schönen Ordnung ist ihm ein Zugang zur Erkenntnis Gottes und zur Tugend; Gottes Wille ist, daß wir in der Schöpfung seine Spur sehen; die Sternenwelt predigt Gott und die Augen sind uns um der Astronomie willen gegeben; die „integra physica werden wir freilich erst lernen in der aeterna Academia im Himmel." Auch mathematische Studien hat Melanchthon dringend empfohlen und ihre Aufnahme in den Jugendunterricht aufs wärmste befürwortet. Die Geschichte aber — der Menschheit sowol als die der christlichen Kirche —, bei der er echt protestantisch auf Quellenstudien dringt, hat ihm in erster Linie recht eigentlich einen pädagogischen Wert: sie ist ihm ein Gemälde des Menschengeschlechts, vor allem aber „historia est paradigma."

So ist es der ganze weite Kreis formaler Bildungsmittel und realer Kenntnisse, den die Reformatoren von der Höhe ihres christlich-humanen Bildungsideals aus überblicken und den sie zur Erreichung ihres Zieles zu verwenden suchen. Und auch was zum Schmuck des Lebens, zur Erfrischung und Aufheiterung des Geistes, zur Stärkung und Übung des Leibes als des Organs der Seele dient, liegt ihnen nicht fern, sondern erhält von jenem höchsten Bildungsideal und Erziehungsziel aus seine Bedeutung und sein richtiges Maß. „Vor allem zwar soll man bei den Kindern den Geist ansehen, da ja die leibliche Übung wenig nützt; dennoch aber darf die Jugenderziehung nicht eine klösterliche Absonderung von der Welt, nicht ein tyrannisch-mönchischer Zwang, nicht eine gewaltsame finstere asketische Unterdrückung der von Gott anerschaffenen menschlichen Natur sein; denn es ist der Jugend gefährlich, allein und von den Leuten abgesondert zu sein. Auch Freude und Ergötzen ist den jungen Leuten vonnöten so gut als Essen und Trinken; dann bleiben sie auch eher bei Gesundheit" (Luther). So wird denn auch dem Spiel und allerlei jugendlichen Ergötzlichkeiten ihr Recht im häuslichen Leben wie im Schulleben und ihr pädagogischer Wert gerne zugestanden: und wenn die reformatorischen Pädagogen über manche Dinge (z. B. über Schneeballen, Eisglitschen ꝛc.) engherzigere Ansichten hatten als Eltern und Pädagogen der Gegenwart, so zeigen sie in anderen Stücken z. B. im Aufführen von Schulkomödien (teils biblischen teils klassischen Stücken von Terenz und Plautus) eine Weitherzigkeit, die uns fast verwunderlich vorkommt (vgl. Palmer, evang. Pädagogik, S. 198; über die Schülerspiele d. h. dramatische Aufführungen der Schüler teils in lateinischer teils in deutscher Sprache s. auch Gödeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung. Hannover, 1859. S, 295 ff. Wie auch das Schulleben selbst zum Gegenstand dramatischer Darstellung gemacht wurde, darüber s. ebend. 305, 311, 312, wo Dramen unter dem Titel Schulspiegel, Schulteufel, Maidleinschul aus dem 16. Jahrhundert erwähnt werden).

Insbesondere aber sind es zweierlei Übungen und Kurzweil, die Luthern (und mit ihm stimmt hier namentlich Zwingli ganz überein) wolgefallen, nämlich die Musica und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. s. w., denn die erste vertreibt die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken, das andere macht fein geschickte Gliedmaß am Leib und erhält ihn bei Gesundheit ꝛc.; auch bewahren diese ehrbaren Übungen vor Zechen, Unzucht, Spielen u. s. w. Die Musica aber insbesondere ist der

schönsten himmlischen Gaben Gottes eine, damit man viel Anfechtung und böse Gedanken vertreibt, das beste Labsal einem betrübten Menschen; man muß daher Musicam von Not wegen in Schulen behalten; ein Schulmeister muß singen können, um so mehr, da Musik und Gesang auch notwendig zur Aufrichtung des christlichen Gottesdienstes. Ja es ist der Musik- und Gesangunterricht und die Übung des Gesanges für die Zwecke des Gottesdienstes geradezu eines der wesentlichsten Zwecke der evangelischen Schule, eines der festesten Bänder zwischen Schule und Kirche, ja eines der wirksamsten Antriebe gewesen bei der Errichtung der Schulen im Reformationszeitalter, der lateinischen wie der deutschen Volksschulen: der Kantor und Organist ist zum Schulmeister oder Schulgehülfen geworden, der kirchliche Kantordienst hat insbesondere auch einen wesentlichen Beitrag geliefert zur Schulmeistersbesoldung, und die Übung des Gesanges durch die lateinischen Schüler, durch Schülersingchöre, durch Kurrendschüler, pauperes ꝛc. wurde eine wichtige Aufgabe der Schulen und zugleich ein Mittel zur Unterstützung armer Schüler. Es war das nichts neues, sondern nur die Fortsetzung einer aus vorreformatorischen Zeiten stammenden Einrichtung. Aber es zeigt sich auch auf diesem Punkte wider der von der Reformation teils festgehaltene, teils neu und noch fester geschlossene Bund zwischen Kirche und Schule: die Kirche fühlt sich als berufsmäßige Pflegerin der Schule, die Schule aber erkennt ihre eigene Ehre darin, Tochter und Dienerin, aber auch treue Mitarbeiterin der Kirche zu sein. So hat die Reformation einerseits dem ganzen Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen einen neuen Mittelpunkt gegeben, ein neues Ziel gesteckt, einen neuen Geist eingehaucht; aber sie hat auch andererseits versucht, von diesem Mittelpunkt aus das ganze weite Gebiet des Erziehungs- Unterrichts- und Schulwesens organisch um- und auszugestalten und methodisch fortzuentwickeln.

C. Dies führt uns auf die dritte und letzte Frage: was hat die Reformation, was haben die reformatorischen Kirchen- und Schulmänner des 16. Jahrhunderts dazu beigetragen, um die von ihnen aufgestellten und aus den Prinzipien des Protestantismus sich ergebenden Erziehungsideen und Bildungsideale zu verwirklichen?

Wie bei allen großen und epochemachenden Bewegungen im Reiche des Geistes, so ist auch bei der Reformation ein wol zu beachtender und häufig nicht genug beachteter Unterschied zwischen Idee und Erscheinung, zwischen den Grundsätzen und deren Ausführung, den Postulaten und deren Verwirklichung. Die von der Reformation angeregten und vor ihr erzeugten Bildungsideale fanden im Reformationszeitalter selbst noch keine vollständige, sondern nur eine manigfach bedingte mit vielen Gebrechen behaftete Verwirklichung. Aber ebenso gewiß ist das andere, daß die Reformatoren des 16. Jahrhunderts nicht in die Reihe der zahlreichen alten und neuen pädagogischen Theoretiker gehören, die ihren Zeitgenossen statt der Thaten Worte, statt der lebensfähigen Einrichtungen phantastische Pläne, statt der treuen und darum auch gesegneten und segenschaffenden Arbeit im Lehrer- und Erzieherberuf nur pädagogisches Blendwerk bieten. Vielmehr haben sie in ebenso energischer wie besonnener Weise, mit klarer Erkenntnis der Bedürfnisse, aber auch mit weiser Berücksichtigung der bestehenden Verhältnisse, in stiller, treuer und selbstverleugnender Arbeit, aber auch im mutigen und ausharrenden Kampf mit den gewaltigsten Hindernissen und Gegenwirkungen selbst Hand angelegt und zur Verwirklichung ihrer Erziehungsideale, nach dem Maß ihrer Kräfte und nach Maßgabe der Verhältnisse, Rat, Mittel und Wege zu schaffen gesucht. Nicht eine völlige Neuerung haben die Reformatoren gewollt oder hervorgebracht, sich auch nicht für neue Heilande der Wissenschaft oder des Lebens ausgegeben; sondern gerade im Kampf wider die Neuerer und Umstürzler haben zumal die deutschen Reformatoren die Notwendigkeit erkannt, soviel als möglich an das Bestehende anzuknüpfen, aber dem neuen Geiste neue Formen zu schaffen. Weit eher gewiß wird man den Reformatoren, und zumal dem hellblickenden, aber „leise tretenden“ und friedliebenden Melanchthon, den Vorwurf machen können, daß sie zu konservativ, als den, daß sie zu rücksichtslos im Werke der

Schul= und Kirchenreformation verfahren seien; richtiger aber werden wir mit gleich großer Bewunderung und Dankbarkeit beides erkennen müssen, sowol daß sie die Reform des Schul- und Erziehungswesens nach dem Bedürfnis und den Bedingungen ihres Zeitalters in Angriff genommen, als auch, daß sie, in weiser Beschränkung auf das praktisch Mögliche und Notwendige, die weitere Fortführung der Schulreform und die weitere Ausgestaltung der evangelischen Erziehungsideen der Zukunft überlassen haben.

Die praktischen Leistungen der Reformatoren auf dem Gebiete der Erziehung, des Unterrichts und Schulwesens sind wider von dreierlei Art: persönliche, sachliche, anstaltliche. 1) Vor allem zeigt sich das Reformatorische in der hohen Bedeutung, welche die Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers in dem protestantischen Schul= und Erziehungswesen gewinnt, und in der daraus fließenden Erkenntnis, daß bei der Reform des Erziehungs= und Unterrichtswesens alles ankommt auf die Fürsorge für tüchtige Lehrer und Erzieher. Niemand hat das besser erkannt und kräftiger ausgesprochen, als Luther: Durch seinen eigenen Lebensgang, durch seine strenge häusliche Erziehung, durch seine Erfahrungen auf den Schulen zu Mansfeld, Magdeburg, Eisenach, auf der Universität und im Augustinerkloster zu Erfurt, endlich durch seine akademische Lehrthätigkeit zu Wittenberg, durch seine seelsorgerlichen und hausväterlichen Erfahrungen in der Gemeinde wie im eignen Kinderkreise hat Luther selbst, erzogen und erziehend, lernend und lehrend, handelnd und leidend sich zum Pädagogen im vollsten und schönsten Sinne, zum evangelischen Erzieher und Lehrer gebildet. Eben hierin lag dann auch seine Vorbildung und Berechtigung zum Schulreformator. Auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen fühlte er sich nun auch berufen und befähigt, andere anzuleiten zu dem verantwortungsvollen Lehrerberuf, und wenn vor allem seine Worte und Ratschläge so einflußreich waren, so hatte das seinen Grund eben darin, weil sie aus seiner tiefen Kenntnis des menschlichen Herzens und Lebens heraus geredet, weil sie nichts anderes waren als der Ausdruck und Abdruck seines eigenen persönlichen Erfahrens und Erlebens. Und was von Luther gilt, das zeigt sich in demselben Maß, nur in anderer Ausprägung bei Melanchthon, der ja nicht bloß durch sein reiches Wissen, durch seine formelle Geistes= und Sprachgewandtheit und seine Verwaltungsgabe sondern weit mehr noch durch das Vorbild seines eigenen Lernens, Lehrens und Lebens, durch seine persönliche Darstellung der christlichen humanitas in seiner ganzen Erscheinung, durch seinen Fleiß, seine Treue, seine Freundlichkeit gegen Genossen und Schüler, seinen friedfertigen Sinn, durch seine Einfachheit und Anspruchslosigkeit seines äußeren Lebens ꝛc. nicht bloß der praeceptor Germaniae, sondern auch ein wahrer praeceptor praeceptorum, das leuchtendste Vorbild eines evangelischen Pädagogen, Gelehrten und Schulmannes geworden ist, dieweil ja, wie er selbst sagt, ein Lehrer nicht bloß mit seinem persönlichen Vorbild lehren soll. Diesen beiden Häuptern der deutschen Kirchen= und Schulreform tritt eine ganze „Wolke von Zeugen," eine große Zahl von weiteren pädagogischen Persönlichkeiten aus dem XVI. Jahrh. an die Seite, die entweder als Lehrer und Schulmänner oder als Organisatoren einzelner Schulanstalten oder des Schulwesens ganzer Länder sich verdient gemacht haben. Ich nenne nur einzelne, über welche Weiteres in besonderen Aufsätzen dieser Encykl. berichtet wird, vor allem „Das große pädagogische Dreigestirn des 16. Jahrhunderts": Valentin Friedland von Trotzendorf in Görliz und Goldberg, † 1556; Johann Sturm in Straßburg, † 1589; Michael Neander (Neumann) in Nordhausen und Ilefeld, † 1595; ferner (außer den bereits genannten Kirchen= und Schulreformatoren wie Bugenhagen, Brenz u. s. w.): Georg Spalatin (Burkhard von Spalt) in Wittenberg, Altenburg ꝛc., † 1545 (s. Wagner, Spalatin und die Reformation der Kirchen und Schulen zu Altenburg. Altenburg 1830. Neudecker, Spalatin in Herzogs theol. R.=Enc. Bd. XIV. 1861); Hermann von dem Busche, evangelischer Humanist, † 1534; Eobanus Hessus (Hesse) in Erfurt, Nürnberg, Marburg, † 1541 (s. Camerarius, narratio de Eobano Hesso; Hagen, Deuschlands litterar. und relig. Verh. im Reformations=

zeitalter I, S. 323 ff. Classen, Micyll S. 24 u. öfter; Hertz, Eoban Hesse, ein deutsches Lehrer- und Dichterleben 1860); Sebald Heyden (Heyd) in Nürnberg, † 1561 (s. Schultheiß, Nürnberger Schulgeschichte); Joachim Camerarius (Kämmerer, Kammermeister) in Nürnberg, Tübingen, Leipzig, † 1574; Wilhelm Nesen in Frankfurt a. M., † 1524; Jakob Micyllus (Molzer) in Frankfurt und Heidelberg, † 1558 (s. Hautz, Jacobus Micyllus 1842. Classen, Jacob Micyllus. Frankfurt 1859); Cyriacus Lindemann in Gotha, † 1568 (s. Schulze, Gesch. des Gymnasiums zu Gotha); Andreas Boëtius in Eisenach, (s. Funkhänel, Beitr. z. Gesch. der Eisenacher Schule, Progr. v. 1854); Michael Brodhag in Ulm (s. Pfaff, Gesch. des württemb. Schulwesens S. 19); Alexander Marcoleon (Märklin) in Stuttgart und Eßlingen (s. Pfaff); Adam Crato (Kraft) in Marburg; Xystus Betulejus (von Birken) in Augsburg, † 1554; Paul Fagius (Büchlein, Büchele) in Isny, Straßburg, Cambridge, † 1549 (s. meinen Art. in Herzogs theologischen R.-E. Bd. IV); Hieronymus Wolf in Mühlhausen, Nürnberg, Augsburg, † 1580 (s. seine Autobiographie bei Reiske, oratores Graeci VIII. Mezger in 3 Augsburger Programmen 1833, 34, 41. Raumer, Gesch. der P. I, 192 u. 353); Johannes Rivius, Organisator der sächsischen Schulen unter Moriz, Rector in Meissen, † 1553 (s. Jahn, Lebensbeschreibung des J. Rivius 1792); Georg Fabricius in Meissen, † 1571 (s. Baumgarten-Crusius, de G. Fabricii vita et scriptis. Meissen 1839. G. Fabricii epistolae ed. Baumgarten-Crusius, Leipzig 1845); Johann Matthesius, Rector und Pastor in Joachimsthal, † 1565; Lucas Lossius, Rector zu Lüneburg, † 1582; Nathan Chyträus, (Kochhaf), jüngerer Bruder des Theologen David Ch., Rektor in Bremen, † 1599 Basilius Faber, in Nordhausen, Quedlinburg, Erfurt, † 1575 (s. meinen Art. in Herzogs theol. R.-Enc.); Caspar Jentzkow und Laurentius Rhodomann, in Stralsund, † 1606 (s. Zober, zur Geschichte des Stralsunder Gymnasiums); Johann Gigas (Riese), erster Rektor von Schulpforta, † 1581 (s. Kirchner, Gesch. v. Schulpf.); Adam Siber, erster Rector in Grimma (s. Palm, Progr. v. 1830); Sickius, Rector in Brieg (s. Vormbaum S. 297); Petrus Vincentius, Rector in Görliz und Breslau (s. Vormbaum S. 184); C. Helwig in Gießen; Peter Nigidius, Rudolf Goklenius, Jodocus Jungmann in Cassel; Johannes Mylius in Walkenried (s. Volkmar Gesch. der Klosterschule zu W. 1857); Andreas Mylius in Güstrow (s. Raspe, zur Geschichte der G. Domschule 1853); Paul Sperling in Flensburg und Hamburg (c. 1591), (vgl. Lau, Reformationsgesch. der Herzogtümer Schleswig-Holstein. 1867. S. 522); Johann Caselius in Helmstedt, † 1613 (s. Henke, Calixt Bd. I, S. 48 ff. und in Herzogs theol. R.-Enc. Bd. II).

Von schweizerischen Schulmännern aus dem 16. Jahrh. wären, außer den Reformatoren selbst, wie Zwingli, Calvin, Farel, Bullinger, Oekolampad, Capito u. a., noch zu nennen: Grynäus, Castellio, Thomas Platter, Rudof Collin, Oswald Mykonius, Maturin Cordier und viele andere.

Es sind das verhältnismäßig nur wenige Namen von Schulmännern des Reformationsjahrhunderts; eine vollständige Schulgeschichte des 16. Jahrh. würde uns deren eine weit größere Zahl namhaft machen können. Aber auch diese unvollständige Aufzählung wird genügen, um eine Vorstellung davon zu geben, wie reich jene Zeit und wie reich insbesondere die Kirche der Reformation war teils an pädagogischen Kräften ersten Ranges, an Lehrern und Erziehern von eigentümlicher und schöpferischer Geistesart, teils an frommen, treuen und verdienten Arbeitern auf den verschiedenen Gebieten des Schulwesens, — an Schulmännern, die, wie sie meist unter dem persönlichen Einfluß und an dem Vorbild der Reformatoren sich gebildet haben, nun auch selbst wider durch Wort und Vorbild, durch pädagogische und litterarische Thätigkeit, durch die Wucht oder die Anziehungskraft ihrer Persönlichkeit auf Hunderte und Tausende von Schülern und Nachfolgern anregend und lebenweckend gewirkt haben. Während in

dem katholischen Schulwesen vor und nach der Reformation teils die Richtung auf Gleichförmigkeit der Erziehung und der Anstalten vorherrscht: so macht dagegen die große Bedeutung der pädagogischen Persönlichkeiten, der freiere Spielraum, den die Eigenart des einzelnen Lehrers für sich in Anspruch nimmt, aber auch wider der weitreichende und segensreiche Einfluß, den einzelne bedeutende Schulmänner auf ihre Zeit und Umgebung geübt haben, einen hervorragenden Charakterzug des protestantischen Schulwesens aus und in keiner Periode der protestantischen Schulgeschichte zeigt sich das mehr als in der schöpferischen Urzeit des Protestantismus, im Zeitalter der Reformation. Das ist, wie Guizot (histoire de la civilisation en Europe, Paris 1847, S. 324) es nennt, in der That un temps de grands hommes et de grandes choses auch auf dem Gebiete der Pädagogik; (vgl. auch, was in dem Artikel Direktor Bd. II, S. 89 über die Stellung und den Einfluß der protestantischen Musterdirektoren Trotzendorf und Sturm, auch über die in diesem Stück echtprotestantischen englischen Schuleinrichtungen bemerkt ist). Was K. v. Raumer in der Vorrede zu seiner Geschichte der Pädagogik S. VI von dieser überhaupt sagt, das gilt ganz besonders von derjenigen der protestantischen Kirche und zunächst des Reformationszeitalters: „In ausgezeichneten Männern tritt jenes Bildungsideal wie personifizirt auf; sie üben daher den größten Einfluß auf die Pädagogik — zumal dann, wenn sie selbst pädagogisch angreifen, wie Luther und Melanchthon;" und es ist daher auch ganz richtig, daß „eine aus den Quellen geschöpfte genaue Darstellung der pädagogischen Wirksamkeit der einzelnen Schulmänner, z. B. des Straßburger Normalrektors Johann Sturm ein viel anschaulicheres Bild von dem pädagogischen Einfluß der Reformation gewährt als alle allgemeinen Reflexionen."

Je mehr aber die Reformatoren selbst den pädagogischen Wert der Persönlichkeit erkannten, desto mehr mußte ihnen denn auch an der Heranbildung und Erhaltung eines tüchtigen Lehrerstandes gelegen sein: denn „soll es wiederum in einen guten Schwung kommen, so muß es warlich an den Kindern angefangen sein; aber soll es mit der Jugend besser werden, so müssen Leute da sein, die sich der Jugend annehmen" (Luther). „Es gehören aber sonderliche Leute dazu, die Kinder wol und recht lehren und ziehen sollen" (ders.). Nichts Größeres und Herrlicheres kennt Luther als einen rechten Erzieher, „einen fleißigen und frommen Schulmeister, der Knaben treulich zeucht und lehret; dem kann man nimmer genug lohnen, und mit Geld bezahlen rc." Melanchthon aber bezeichnet den Lehrerberuf als vitae genus sanctissimum, utilissimum, beatissimum; Lehrer sind von Gottes wegen an ihren Platz gestellt, Gott fordert Fleiß von den Lehrern wie von den Schülern. Vgl. Melanchthon über die Erfordernisse zu einem Gymnasiallehrer Corp. Ref. I, 678. So recht aus seinen persönlichen Lehr= und Lebenserfahrungen heraus konnte er de laude vitae scholasticae, aber freilich auch de miseriis paedagogorum beredte Worte reden, s. declamationes. Straßburg 1558. I, S. 577.

Drei Stücke sind es, welche die sächsische Schulordnung v. 1580 von einem rechtschaffenen Schullehrer verlangt: 1) daß er wol gelehrt sei, 2) daß er fleißig und unverdrossen sei und sich gegen die Knaben tapfer und ernstlich, doch freundlich und mit guter Bescheidenheit erzeige, und 3) daß er die rechte Weise und Wege wisse, wie die Knaben zu lehren seien. Ein wichtiger Fortschritt war es in dieser Beziehung, daß die reformatorischen Kirchen= und Schulordnungen dem Unwesen des Bacchantentums der fahrenden Schüler und Lehrer ein Ende zu machen suchten, indem sie auf feste Anstellung, vorsichtige Auswahl und eine „gebührende", wenn gleich freilich immer noch höchst spärliche Besoldung der Lehrer (teils aus Gemeindemitteln, teils aus milden Stiftungen, teils durch Schulgeld, teils durch kirchliche Accidenzien und freiwillige Geschenke der Eltern) drangen. Daß es den Reformatoren trotz ihrer vielen deßfallsigen Mahnungen doch nicht überall gelungen ist, eine bessere Besoldung der Lehrer zu erzielen, daran sind sie eben so unschuldig, als an dem noch größeren Übelstand, daß es bei dem großen Lehrerbedürfnis, bei der mangelhaften bisherigen Lehrerbildung,

bei der allgemeinen Unruhe und Gährung der Zeit nicht immer möglich war, taugliche Männer für das Lehramt zu gewinnen oder dabei festzuhalten. Philologie und Theologie, Schulamt und geistliches Amt standen einander nach der allgemeinen Anschauung der Zeit so nahe, daß auch die Vorbildung für beide meist dieselbe war; daher es kam, daß die Schulmänner, wenigstens für die Lateinschulen und Gymnasien, meist aus dem Stand der Theologen genommen wurden (wie denn auch Luther bekanntlich geradezu will, daß keiner zu einem Prediger erwählt würde, der nicht zuvor eine Zeitlang Schulmeister gewesen). Davon war denn aber die Folge, daß vielfach das Schulamt nur als ein Durchgangsposten betrachtet wurde, um möglichst bald ins Predigtamt, — als ein Fegefeuer, um bald in das Paradies einer guten Pfarrstelle überzugehen (Ruhkopf S. 340). Denn nicht eben viele besaßen die Resignation eines Trotzendorf, der sich durch die Ermahnung seiner Mutter, ne vitam scholasticam desereret, lebenslang wie durch ein heiliges Gelübde an das Schulamt gebunden fühlte. In der Macht der Reformatoren lag es nicht, diese Verhältnisse zu ändern, wol aber lag für sie hierin eine verdoppelte Aufforderung, für Gründung, Vermehrung und Verbesserung der Schulanstalten zu sorgen, damit aus diesen ebenso wol tüchtige Lehrer für die Schulen als tüchtige Prediger für die Kirche hervorgehen möchten.

2. Errichtung und Verbesserung der Schulen war von Anfang an ein Hauptgegenstand der Fürsorge für die Reformatoren der Kirche, und niemals vielleicht sind in so kurzer und dazu noch so stürmisch bewegter Zeit so viele Schulen teils neu errichtet, teils verbessert worden als im Jahrhundert der Reformation, ganz besonders aber seit dem in dieser Beziehung epochemachenden Jahr 1524, d. h. seit Luthers Sendschreiben an die Ratsherren und Obrigkeiten aller deutschen Lande, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. Allerdings war, wie das Verlangen nach Schulreform, so auch der Eifer für Gründung neuer Schulen schon vor der eigentlichen Kirchenreformation, gleich mit dem Beginn des 16. Jahrhunderts in Deutschland und anderwärts erwacht, und somit, wie wir oben gesehen, nicht bloß eine Wirkung, sondern auch eine Vorbereitung und Vorzeichen der nahenden Reformation: schon im Jahr 1504 wurden z. B. die Schulen zu Münster, Hildesheim, Goldberg errichtet; dann folgten noch in der katholischen Zeit die Schulen zu Freiberg, Meißen, Leipzig, Zwickau, Zerbst, Halberstadt und andere (s. Döllinger, die Reformation Bd. I. Regensburg 1846. S. 412). Auch fehlt es nicht an Beispielen, daß die in katholischen Zeiten gegründeten Schulen nach Einführung der Reformation in Verfall gerieten oder aufgehoben wurden. Endlich haben wir schon mehrfach darauf hingewiesen, wie die lutherische Reformation wenigstens eine Zeitlang in Gefahr war, in einzelnen ihrer schwärmerischen Anhänger einer den Schulen und wissenschaftlichen Studien gefährlichen Richtung Raum zu geben, als Gabriel Didymus und andere zu Wittenberg 1522 predigten, die Studien seien unnütz, man solle Schulen und Akademien abschaffen ꝛc. (s. Döllinger a. a. O. S. 413). Aber wir wissen auch, wie kräftig Luther und bald auch wider der eine Zeitlang eingeschüchterte Melanchthon und mit ihnen alle Anhänger und Leiter einer besonnenen evangelischen Reformation jenem schwärmerischen Paroxysmus entgegentraten, und wie energisch nun, gerade nach Überwindung der schwärmerischen, widertäuferischen und Bauernunruhen, seit den Jahren 1524—25 und dann besonders seit 1526, nachdem der Speierer Reichstagsbeschluß dieses Jahres zu kirchlichen Neubildungen freien Raum und Vollmacht gegeben, die Kirchen- und Schulgründung innerhalb der einzelnen Landesgebiete in Angriff genommen wurde. Und wenn durch den Vorgang der evangelischen Fürsten und Städte dann bald auch die katholischen, besonders in der zweiten Hälfte des 16. Jahrh., zur Nacheiferung in Gründung und Verbesserung katholischer Schulen erweckt wurden, wenn dann von Deutschland aus der Eifer für Schulengründung auch in andere europäische Länder, protestantische und katholische, sich verbreitete; so werden wir auch darin eine Frucht der Reformation erkennen.

Die finanziellen Mittel und großenteils auch die Schulräume für die neuen Gründungen boten meist — in katholischen wie in protestantischen Ländern — die Kirchen- und Klostergüter, die nach dem Willen der Reformatoren keineswegs ihrem Stiftungszweck entfremdet, sondern zurückgegeben werden sollten, indem man sie verwandte für Kirche, Schule und Notdurft der Armen. Kloster, Stifter, Beguinenhäuser wurden in Schulen verwandelt, Kirchen-, Stifts-, Kloster-, Calands-, Bruderschaftsgüter zu Schulausstattungen verwendet. Nicht überall freilich verfuhr man so uneigennützig mit dem Kirchengut: vielfach hören wir die Klagen der Reformatoren über die Habsucht der Fürsten und des Adels, welche das Kirchengut seinen eigentlichen Zwecken — der Kirche, Schule und der Armut — entzogen. Um so nötiger und verdienstlicher waren auch in dieser Beziehung die Mahnungen an kirchliche und weltliche Obrigkeit zur Fürsorge für Schulenerrichtung, Schulenerhaltung, Schulenverbesserung. Auf die drei verschiedenen Stufen des Schul- und Unterrichtswesens erstreckt sich diese Fürsorge: Hochschule, Mittelschule und Volksschule.

a. Von den Universitäten ist die Kirchenreformation zunächst ausgegangen, auf das Universitätswesen hat sie daher auch umgestaltend zurückgewirkt. Die damals jüngste der deutschen Hochschulen, die i. J. 1502 von Friedrich dem Weisen gestiftete Universität Wittenberg war die Wiege, einige dortige Professoren die Helden und Vorkämpfer, ein akademischer Akt, der Thesenanschlag des 31. Okt. 1517, der Anfangspunkt der deutschen Reformation. Von dort aus verbreitete sich die kirchliche und geistige Bewegung über die ganze christliche Welt. Zuhörer aus allen Ständen und Nationen: Deutsche, Schweizer, Franzosen, Engländer, Polen, Ungarn, Dänen und Schweden, sogar Italiener und Griechen, sammelten sich dort um Luther und Melanchthon zu tausenden. Das Wort des Mönchs Luther wäre von der kirchlichen Gewalt erstickt worden, das Wort des Predigers Luther hätte wol kaum über den Kreis seiner Gemeinde hinausgewirkt, das Wort des akademischen Professors wurde von seinen Zuhörern binnen weniger Jahre in alle Länder Europas getragen und niemand wagte ihn anzutasten: so wurde die akademische Freiheit zum Hort der Reformation, diese aber hat dann wider dazu beigetragen, die Universitäten von dem scholastischen Wust und der hierarchischen Bevormundung zu befreien und sie zu neuer, bisher nie dagewesener Bedeutung zu erheben. „Die Denkfreiheit, die zuerst in den theologischen Controversen hervortrat, weckte allmählich einen neuen Eifer auch für die Hilfsstudien und trug zuletzt mächtig bei zur Emancipation aller Wissenschaften". Anfangs hatte man nur eine Reform des theologischen Studiums von Luther erwartet, Verdrängung der scholastischen durch eine biblisch-augustinische Theologie. Jetzt da er die kirchlichen Mißbräuche und Irrlehren angriff und immer kühner gegen das ganze päpstliche System vorgieng (bes. seit der Leipziger Disputation v. J. 1519 und der Bullen- und Decretalenverbrennung 1520), fürchteten ängstliche Gemüter von ihm Gefahr für die „Studien." Er selbst aber sprach es eben jetzt 1520 in seiner Schrift an den deutschen Adel offen aus, daß auch die Universitäten „einer guten starken Reformation" bedürfen und daß „kein päpstlicher noch kaiserlicher Werk könnte geschehen als gute Reformation der Universitäten, dagegen kein teuflischer ärger Werk als unreformirte Universitäten." Um dieselbe Zeit nennt Eberlin von Günzburg die hohen Schulen Seelengruben, da man Geld, Zeit und Zucht verliert (Keim, Ref. der Reichsstadt Ulm S. 78); Carlstadt wünscht schon i. J. 1518 in einem Brief an Spalatin eine Reform der Universität Wittenberg, damit diese ceteris exemplo esse possit (Jäger, Carlstadt S. 9). Und bereis hatte auch Melanchthon das Programm der Studienreform aufgestellt in seiner klassischen Inauguralrede vom 29. August 1518 (sermo habitus apud juventutem academiae Wittebergensis de corrigendis adolescentiae studiis), worin er den Verfall der Wissenschaft beklagt, weil man die wahren Quellen verlassen, unbiblische Satzungen eingeführt, das Studium der Klassiker, besonders der Griechen vernachlässigt, den Aristoteles nur

aus schlechten Übersetzungen gekannt; daher Rückkehr zu den Quellen notthue zur Reform der Wissenschaft und Kirche." Hand in Hand mit der kirchlichen schritt dann auch die Universitätsreform vorwärts, nicht stürmisch wie Carlstadt u. a. wollten, sondern besonnen und allmählich, nicht ohne manche Hindernisse und Kämpfe. Zunächst betraf die Reform nur die theologische Fakultät, wo das Bibelstudium an die Stelle der scholastischen Überlieferung, Melanchthons loci an die Stelle der Sentenzen des Petrus Lombardus gesetzt wurden. Aber nicht bloß des theologischen, sondern des ganzen Universitätsstudiums Mittelpunkt soll (wie Luther sagt 1524) das Bibelstudium sein; sonst sind ihm die Universitäten „große Pforten der Hölle." Erstes Hilfsmittel des Bibelstudiums aber sind die klassischen Sprachen; daher nun auch die philosophische oder Artistenfakultät eine neue Gestalt erhält. Zwar bilden in dieser auch fortan wie bisher die sogenannten septem artes liberales, das trivium und quadrivium, die Grundlage und das Grundschema; aber sämtliche Wissenschaften werden nach neuen Methoden und nach neuen Büchern behandelt; überall soll auf die Quellen zurückgegangen werden; Hauptsache des philologischen Studiums wird das Lesen der Klassiker; auch historische Vorlesungen, neuere Sprachen und anderes kommen allmählich hinzu. So wird Wittenberg jetzt die protestantische Musteruniversität, die große theologisch-pädagogische Pflanzschule für das protestantische Europa. (Über die weiteren Einrichtungen der Wittenberger Universität, über die dortigen sittlichen und wissenschaftlichen Zustände, über die neuen, von Melanchthon verordneten Statuten v. J. 1545 s. Corp. Ref. X, 992 ff. und Raumer a. a. O.)

An Wittenberg aber schloß sich bald eine Reihe von weiteren protestantischen Universitäten in und außerhalb Deutschlands an, die im Reformationsjahrhundert teils neu gegründet teils reformiert wurden: so Marburg, 1527 von Philipp dem Großmütigen gestiftet; Greifswald, gestiftet 1456, reformiert 1535; Tübingen, gestiftet 1477, reformiert 1535; Frankfurt a. d. Oder, gestiftet 1505, ref. 1539; Leipzig, gest. 1409, wie Frankfurt anfangs der Reformation feindlich, ref. 1541; Königsberg, gestiftet von H. Albrecht von Preußen 1544; Rostock, gestiftet 1419, reformiert 1556; Heidelberg, gestiftet 1386, reformiert 1556 ff.; Jena, 1557—58 von den Söhnen des Kurf. Johann Friedrich gestiftet, als Rivalin von Wittenberg, längere Zeit Sitz des strengen Luthertums im Gegensatz gegen den kursächsischen Philippismus; Altorf, gestiftet vom Nürnberger Magistrat 1575; Helmstedt, gestiftet von H. Julius von Braunschweig-Wolfenbüttel 1576, von Anfang an Sitz einer freieren melanchthonischen Richtung im Gegensatz gegen das Luthertum der Concordienformel; dazu noch im Anfang des 17 Jahrh. Gießen, gestiftet 1607, Rinteln 1619.

In der Schweiz waren es mehr die Gemeinden und republikanischen Obrigkeiten, an denen die Reformation ihre Hauptstütze hatte; aber auch hier waren doch die ersten reformatorischen Anregungen von einer Universität ausgegangen, von Basel, wo Zwingli von Wyttenbach humanistische Bildung und freisinnige theologische Ansichten eingesogen, und wo nachher Oekolampadius, Capito u. a. als Reformatoren wirkten. Eine vermittelnde Stellung nahm Straßburg ein mit seiner 1569 von Joh. Sturm organisirten „Akademie," 1621 zur Universität erhoben. Reformierte Akademieen erhielten Zürich, das Collegium Carolinum, reorganisirt i. J. 1536, s. Wirz, histor. Darst. der Verordnungen über das Kirchen- und Schulwesen in Zürich, 1793. Bd. I. S. 217, Lausanne 1537, Genf 1542—58, Herborn ein sog. akademisches Gymnasium 1584. In den Niederlanden erhielt die reformierte Kirche die Universitäten zu Leyden 1575, Franeker 1595, Harderwyk 1600, Gröningen 1614, in Frankreich die Akademien zu Sedan, Montauban, Saumur 1601; ganz eigentümlich endlich gestaltete sich das Universitäswesen in England zu Oxford und Cambridge, wo weit mehr als anderwärts mittelalterliche Einrichtungen, aber auch mittelalterlicher Zopf sich erhalten hat; anders wider in Schottland, wo zu den zwei älteren Universitäten, St. Andrews und Glasgow, im 16. Jahrhundert zwei neue zu

Edinburg 1582 und Aberdeen 1593 hinzukommen, die zugleich zum großen Teil die Mittelschulen ersetzen mußten, in Dänemark, Schweden (Kopenhagen und Roeskild, Upsala und Lund) ꝛc. Die Verbindung der Universitäten mit der Kirche ist durch die Reformation nicht gelöst, sondern neu begründet worden (vgl. Palmer, evang. Päd. S. 387); befreit aber wurden sie teils von der kirchlichen Bevormundung, unter der sie im Mittelalter standen, die katholischen Universitäten mehr oder minder heute noch stehen, teils von der Herrschaft veralteter Überlieferungen, des Scholasticismus und mönchischen Obscurantismus, der zum Teil gerade in den Universitäten, besonders ihren theologischen Fakultäten, seine Burg aufgeschlagen hatte. Jetzt stellten sich die protestantischen Universitäten an die Spitze der geistigen Bewegung und erhielten, wenigstens in Deutschland, eine Bedeutung für das geistige Leben, wie sie diese nie zuvor gehabt. Seit der Reformation „beruht die höhere wissenschaftliche Bedeutung Deutschlands auf den Universitäten; die Stellung, die unser Vaterland auf dem Gebiet der Wissenschaft unter den Nationen einnimmt, die hohe Achtung, die es bei den mitwerbenden großen Kulturvölkern genießt, steht im engsten Zusammenhang mit dem Gedeihen seiner Hochschulen" (R. v. Raumer). „Die deutschen Universitäten stiegen mit dem Anfang des 16. Jahrh. zu einer früher nicht geahnten Macht und Bedeutung empor. Die Humanisten begannen sich Eingang zu verschaffen, und während noch die kleinen Kriege zwischen diesen und den Vertretern der Scholastik mit abwechselndem Erfolg einzelne Universitäten bewegten, brach jener weltgeschichtliche religiöse Streit aus, der, von der jüngsten Hochschule entzündet, alsbald zu einem gewaltigen Sturm anschwoll, der die deutsche Nation tief im Innersten aufregte und sie auf Jahrhunderte hinaus in zwei fast gleiche Hälften spaltete. So mußten denn die deutschen Universitäten vor allem von dieser Bewegung ergriffen, erschüttert und endlich umgestaltet werden. Sie waren die Arsenale, in denen die Waffen des Kampfes geschmiedet wurden, vielfach auch die Schlachtfelder, wo gestritten und Sieg oder Niederlage entschieden wurde. Wie in ganz Deutschland für lange Zeit die theologischen Fragen und kirchlichen Interessen die Mächte wurden, die alles sich unterordneten, so waren es jetzt auch mehr als je die theologischen Fakultäten, von denen Ruf und Geltung, Blüte oder Verfall der Universitäten abhieng" (Döllinger, die Universitäten sonst und jetzt. München 1867, S. 12). Aus den Theologen aber rekrutirte sich größtenteils auch das Lehrerpersonal an den Gelehrtenschulen, wie ja ohnedies die Volksschule bei ihrer engen Verbindung mit der Kirche ganz unter theologischem Einfluß stand, und so kam es, daß fortan für Jahrhunderte die an Universitäten herrschenden theologischen Richtungen und Kämpfe, besonders der Kampf zwischen der sogenannten streng lutherischen und einer freieren melanchthonischen Richtung, später der Kampf zwischen der nach-lutherischen Orthodoxie einerseits und dem Synkretismus, Pietismus, Rationalismus andererseits von den Universitäten aus auch auf die Schule einen vielfach störenden Einfluß gewann. Wie die Universitäten die Wiegen der Reformation und evangelischen Freiheit gewesen, so wurden sie dann freilich auch zeitweise die Sitze einer todten Orthodoxie und erbitterten Polemik, Wohnstätten eines trockenen Scholastizismus, einer geistlosen Philologie, einer fühllosen und fürstendienerischen Rechtswissenschaft, des zopfigsten Pedantismus und der ausgelassensten studentischen Roheit, aber dann doch auch, nachdem in ihnen selbst der reformatorische Geist wider zur Herrschaft gelangt war, Pflegestätten einer ernsten gründlichen und freisinnigen Wissenschaft, Geburtsstätten eines frischen und freien geistigen Lebens, Verjüngungsstätten für Kirche, Schule und Volk. Was aber die protestantischen Universitäten geworden sind und geleistet haben für die Wissenschaft und für das nationale Bildungsleben, das sind sie geworden dadurch, daß und in soweit als sie selbst die Prinzipien der Reformation, den Geist der freien und freimachenden Wahrheit und der christlichen Humanität, in sich aufgenommen und bewahrt haben. (Vrgl. hiezu Tholuk, Universitäten in Herzogs theol. R. E. Bd. XVI, S. 723 ff. Raumer, Gesch.

der P. IV. Muther, aus dem Universitätsleben im Zeitalter der Ref. 1866. Döllinger, die Universitäten sonst und jetzt, 1867.)

b. Als notwendige Vorbedingung für das Gedeihen der Universitätsstudien erkannten die Reformatoren bald die Herstellung besserer Vorbereitungsschulen — Gymnasien, Partikularschulen, Lateinschulen; — denn „nicht jedermann sollte nach den Universitäten gesandt werden wie jetzt geschieht, sondern nur die Aller geschicktesten, in den andern Schulen zuvor Wolerzogenen." Den Anfang mit besserer Organisation der Gelehrtenschulen hatten schon vor der Reformation die humanistischen Schulmänner gemacht, — ein Lange, Hegius, Dringenberg, Busch, Wimpheling u. a., — aber es waren das Anfänge, die erst ihrer Fortsetzung und organischen Zusammenfassung warteten. Erst im Zusammenhang mit der Kirchenreformation und im Anschlusse an die territoriale Neuorganisation des Kirchenwesens, seit den 20er Jahren des XVI. Jahrhunderts, erfolgt dann auch eine durchgreifende Neuorganisation des Gelehrtenschulwesens teils durch Neuerrichtung zahlreicher Lehranstalten, teils durch Umwandlung der bereits bestehenden.

Luther erhebt 1520 in seiner Schrift an den christlichen Adel wie für die Reform der hohen, so auch die der niedern Schulen das Wort, damit nicht, wie jetzt inmitten der Christenheit, das junge Volk verschmachte und elendiglich verderbe. Dann folgt Luthers großer Weckruf zur Schulenerrichtung von 1524; in demselben Jahr schickt er auch schon einen Schulplan an Spalatin, um ihn dem Kurfürsten vorzulegen. Nun aber greifen die zwei bedeutendsten reformatorischen Schulorganisatoren ein: Melanchthon mit der Errichtung seiner schola privata 1521, mit seiner Beteiligung an der Schuleinrichtung zu Eisleben 1525, zu Magdeburg, mit seinen Ratschlägen an den Rat zu Nürnberg (1524—26), besonders aber seinem, aus Anlaß der sächsischen Kirchenvisitation ausgearbeiteten Unterricht der Visitatoren, und dem darin enthaltenen sächsischen Schulplan, jenem Grundplan, zu dem sich alle die weiteren protestantischen Schulordnungen und Lehrpläne nur als weitere Ausführungen verhalten, und dann besonders für Norddeutschland und Skandinavien Bugenhagen mit seinen Kirchen- und Schulordnungen für Braunschweig 1528, Hamburg 1529, Lübeck 1531, Pommern 1535, Dänemark 1537, Schleswig-Holstein 1542, woran sich dann als Nachbildungen auch die Mindensche und Göttingensche 1530, die Soester 1532, die Bremische 1534 u. a. anschlossen, während in anderen deutschen Territorien und Städten zahlreiche Gehülfen und Mitarbeiter am Werke der Kirchen- und Schulreformation, wie Johann Brenz in Schwaben, Sam, Frecht u. a. in Ulm, Lachmann in Heilbronn, Lambert von Avignon in Hessen, Justus Jonas in Sachsen, Aepin in Hamburg, Urbanus Regius in Braunschweig-Lüneburg, Friedrich Myconius und Justus Menius in Gotha, W. Capito, Martin Bucer in Straßburg, Erhard Schnepf in Hessen und Württemberg, und andere; in der Schweiz Zwingli, Bullinger (s. Wirz, S. 257), Calvin, Beza, Farel (vergl. Baum, Beza; Kirchhofer, Farel) u. a. in ähnlicher Weise für Schulengründung und -verbesserung thätig waren. Die allgemeinen Grundzüge, wonach diese Schulen eingerichtet waren, kennen wir teils schon aus dem, was über das Bildungsideal und Erziehungsziel der reformatorischen Pädagogik oben gesagt ist, teils hat es bereits in anderen Artikeln dieser Encyklopädie seine weitere Ausführung gefunden.

Ziel und Zweck dieser Anstalten war in erster Linie die Vorbildung für die Fakultätsstudien an den Universitäten, vorzugsweise für das theologische Studium und den geistlichen Beruf, aber auch für die verschiedenen weltlichen Berufsarten. Kirche und Staat, geistliche und weltliche Obrigkeit und Gemeinden wirkten denn auch wie bei der Errichtung und Erhaltung, so bei der Schulgesetzgebung und Schulaufsicht zusammen. Meist wurde die unmittelbare Aufsicht in die Hand der Geistlichen und Superintendenten, anderwärts in diejenige weltlicher Aufseher gelegt, oder sie war zwischen Geistlichen und Weltlichen, Pastoren oder Superintendenten und Ratsmitgliedern oder weltlichen Beamten in verschiedener Weise geteilt.

Lehrgegenstände waren: Religion, klassische Sprachen, d. h. vor allem (in den kleineren Anstalten ausschließlich) Latein, in größeren auch Griechisch, für die Theologen Hebräisch, daneben wenig Realien, wol aber Musik und Gesang, besonders für kirchliche Zwecke. Nach dem sächsischen Schulplan soll der Schulmeister die Kinder nur lateinisch, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch, lehren und zu diesem Zweck sie in drei Haufen teilen. Die Schüler des ersten Haufens lernen Lesen, Vaterunser, Glauben, üben sich in Donat und Cato, im Schreiben und Musik; die des zweiten Haufens lernen Grammatik, den lateinischen Aesop, Terenz, einzelnes von Plautus, besonders ist mit ihnen Etymologie, Syntax und Prosodie zu üben; ein Tag in der Woche gehört der Religion und Schrifterklärung. Aus den Geschicktesten soll man den dritten Haufen bilden, der mit Virgil, Ovids Metamorphosen, Ciceros Officien und Briefen, Grammatik und Metrik, endlich mit Dialektik und Rhetorik sich beschäftigt. Diese Einteilung in 3 Klassen samt den Grundzügen dieses kursächsischen melanchthonischen Lehrplans widerholt sich dann in andern Schulordnungen fast stehend. In größeren Schulen findet sich auch die Einteilung in 4 (pommersche Schulordnung) oder in 5 oder noch mehr Klassen (Hamb. u. Lüb. Schul-Ordn.). Unterricht und Übung im Christentum und im Latein — darauf beschränkt sich hier, in diesen melanchthonschen und den daran zunächst sich anschließenden Schulordnungen noch fast der ganze Lehrplan.

Das Latein war nicht bloß Hauptunterrichtsgegenstand, sondern auch teilweise, wenigstens für die älteren Schüler, die ausschließliche Umgangssprache, der Gebrauch der deutschen Sprache bei Strafe verboten. Ja so weit gieng diese Wertlegung auf das Latein und diese, nach unseren Begriffen ebenso antievangelische als antinationale Zusammenfügung von Latinität und Christentum, daß man die Schüler sogar lateinisch beten ließ und zu diesem Zweck die Gebete Luthers ins Lateinische übersetzte (vgl. Palmer, evang. Pädagogik S. 400).

Die Lehrerzahl war nach der Größe der Städte und Schulanstalten sehr verschieden: meist, wo nicht wie in ganz kleinen Schulen einer genügt, werden 2—3 als die eigentliche Normalzahl vorausgesetzt: ein Rektor, Konrektor oder hypodidascalus, und ein Kantor.

Durch zwei Vorzüge besonders empfiehlt sich dieser von Melanchthon entworfene Grundplan der protestantischen Gelehrtenschule, einmal durch seine außerordentliche Einfachheit und Durchsichtigkeit, dann aber auch durch seine außerordentliche Entwicklungs- und Fortbildungsfähigkeit. Diese weitere Ausführung und Fortbildung hat er dann auch gefunden zuerst in den schon erwähnten Bugenhagen'schen und manchen andern Lokalschulordnungen, dann aber besonders in der einen gewissen Abschluß in der Reformation der Gelehrtenschule bezeichnenden württembergischen Schulordnung vom Jahr 1559 und der ganz an diese sich anschließenden sächsischen Schulordnung des Kurfürsten August v. J. 1580. In allen Städten, großen und kleinen, aber auch in den fürnehmsten Dörfern oder Flecken des Fürstentums sollen (nach der würt. Sch.-O.) lateinische Schulen und dafür taugliche praeceptores gehalten werden; jede vollkommen ausgebildete Lateinschule umfaßt 5 Klassen, an kleineren Orten nur die unteren derselben. Lehrplan und Methode ist bereits weit reicher und fester gegliedert, wenn auch unter genauer Festhaltung des humanistischen Prinzips und des melanchthon'schen Grundplans: in der Ausführung zeigt sich bereits der Einfluß der Methodiker, bes. Sturms. Auch für eine reichere Abstufung verschiedener Arten von Gelehrtenschulen ist gesorgt: neben oder über den einfachen Latein-, Partikular- oder Trivialschulen steht zu weiterer Fortbildung das Stuttgarter Pädagogium, zur Vorbildung der angehenden Theologen dienen die Klosterschulen samt dem Tübinger Stift; einen den württembergischen Klosterschulen teilweise verwandten Charakter, nur nicht mit ausschließlicher Bestimmung für Theologen, haben die sächsischen Fürstenschulen Meißen, Pforta und Grimma, beiderlei Anstalten in der Schulgeschichte besonders merkwürdig als erste Beispiele protestantischer, unmittelbar aus den klösterlichen Anstalten des Mittel-

alters herausgewachsener Alumnate, Anstalten für gemeinsame Verpflegung, Erziehung und Unterweisung.

„So erscheinen jetzt, seit Mitte des 16. Jahrhunderts, insbesondere zwei deutsche Länder, Württemberg und Sachsen, als der Boden, worauf viele und edle Pflanzstätten evangelischer Erziehung und Bildung am ersten und kräftigsten wachsen und gedeihen" (Stoy S. 136), und eben diese zwei deutschen Länder sind es auch, wo die Schuleinrichtungen des Reformationszeitalters in ihrer Eigentümlichkeit, trotz aller späteren Fortbildung, wol am längsten und treuesten sich erhalten haben. Aber auch andere deutsche Territorien blieben nicht zurück im Eifer für Gründung neuer oder Reorganisation bestehender Gelehrtenschulen der verschiedensten Art und Benennung: Latein=, Partikular=, Trivialschulen, niedere und höhere Stadtschulen, Pädagogien, Lyceen, Gymnasien, akademische Gymnasien, patrizische Schulen, Ritterakademien, Fürsten= und Klosterschulen.

Und mit den protestantischen Ländern wetteifern in der Schulengründung bald, besonders seit der Mitte des Jahrhunderts, auch die katholischen, die durch die Reformation und Gegenreformation zu neuen Anstrengungen geweckt wurden und mi Deutschland, wenn auch in geringerem Grade, andere europäische Länder.

Nicht weniger als 1600 Schulanstalten (d. h. Mittel= oder Gelehrtenschulen mit Ausschluß der Universitäten und Volksschulen) sollen im Lauf des 16. Jahrhunderts nur allein auf deutschem Boden gegründet oder reorganisirt worden sein. Wir versuchen nach den uns vorliegenden Daten ein freilich noch ziemlich mangelhaftes Verzeichnis zu geben, das, wenn auch vollständiger als die uns bisher bekannten (Wachler, Handbuch der Geschichte der Litteratur. 1824. T. 3; Schwarz, Erziehungslehre. 2. A. 1829. I, 2, S. 514; Schmidt, Gesch. der Pädagogik Bd. III, S. 118) doch immer noch der Vollständigkeit, zum Teil vielleicht auch der Genauigkeit der Angaben ermangelt, aber jedenfalls von der großen Zahl solcher Gründungen und Neuorganisationen, besonders in dem Zeitraum zwischen 1520 und 1560 eine annähernde Vorstellung geben kann. Zur Vergleichung nehmen wir auch katholische Schulgründungen, besonders die seit 1551 immer zahlreicher werdenden jesuitischen Schulanstalten (vgl. diesen Artikel) mit auf.*)

a) In die Zeit von **1500—1520** fallen nach unseren Quellen folgende Schulengründungen:

1504 Münster. 1524 Freiberg, Meißen. 1518 Zwickau; ferner mit unbestimmbarer Jahreszahl Attendorn, Düren, Erfurt, Kreuznach, Lennep, Warendorf, Colberg, Grünberg, Großglogau, Stargard (14).

b) In die Zeit von **1521—1560:**

1521 Zerbst, Halberstadt. 1522 Wittenberg (evangel. Lateinschule). 1523 Treptow, Schwäbisch Hall. 1524 Gotha, Magdeburg, Weimar, Leipzig, Aschersleben, Hadersleben, Nordhausen, Ulm, Nördlingen, Oehringen, Losdorf. 1525 Jena, Stralsund, Eisleben. 1526 Nürnberg, Hirschberg. 1527 Altenburg, Saalfeld, Heilbronn, Husum. 1528 Frankfurt, Oldenburg Bremen, Göttingen, Goslar, Braunschweig. 1529 Hamburg (Johanneum), Brieg (Stadtschule), Ansbach. 1530 Lübeck, Marienberg, Minden. 1531 Goldberg, Marburg, Augsburg (Annengymnasium). 1532 Bautzen, Eisenach, Lüneburg, Schwerin, Soest, Bunzlau. 1533 Weißenfels. 1534 Hannover, Schneeberg, Gardelegen. 1535 Eisfeld, Zittau, Stuttgart. 1536 Durlach. 1537 Wolgast, Cottbus. 1538 Straßburg, Regensburg, Plauen. 1539 Einbeck, Quedlinburg, Arnstadt, Frankfurt a. d. O. (städt. Lyceum). 1540 Leipzig (Thomassch.), Berlin (Nikolai= und Mariensch.), Herford, Hameln, Meldorf. 1541 Halle, Zeiz, Schleswig, Wismar. 1542 Naumburg, Schweinfurt. 1543 Ilefeld, Meißen

*) Selbstverständlich konnten vorzugsweise nur größere Lehranstalten berücksichtigt werden; kleinere Latein= oder sog. Trivialschulen bestanden fast in allen Städten, zum Teil auch in größeren Dörfern, s. hierüber die Schulgeschichten der einzelnen Länder.

(Afra), Dortmund (archigymnasium illustr.), Merseburg, Hof, Prenzlau, Stettin (fürstl. Pädagogium), Schulpforta, Mühlhausen. 1544 Meiningen, Wesel, Hildesheim (Andreanum), 1545 Düsseldorf (herzogl. Gymnasium). 1546 Heidelberg (paedagogium). 1547 Celle. 1548 Greifswalde. 1549 Colberg. 1550 Grimma (Fürstenschule) Braunschweig, Wernigerode. 1551 Wien (Jesuitenkollegium). 1553 Bielefeld, Güstrow, Schwerin (Bürgerschule), Neu-Brandenburg. 1554 Roßleben. 1555 Frankenhausen, Laubach, Wezlar, Lissa (Schule der Brüderunität). 1556 Stade, Oels (herzogl. Schule), die dreizehn württembergischen Klosterschulen, Cöln (Jesuitenkollegium), Ingolstadt (ebenso), Prag (ebenso). 1557 Dresden, Walkenried, Trarbach. 1558 Bielefeld (Stiftsschule erweitert, später gymnasium), Brandenburg (Neustädter Schule). 1559 Lauingen, Duisburg, München (Jesuitenkollegium). 1560 Kiel, Heidelberg (paedagogium wider hergestellt). (Summa 133.)

c) In die Zeit von 1561—1580:

1561 Erfurt, Baireuth, Donndorf, Greifswald (evang. Partikularschule). 1562 Breslau (Elisabethgymnas. erneuert). 1563 Trier, Dillingen (Jesuitenkolleg.) 1564 Parchim. 1565 Halle (Stadtgymnas.), Görlitz, Kloster Bergen, Heidelberg, Schwerin (Domschule), Braunsberg (Hosianum). 1566 Flensburg, Schleswig (gymnas. acad.), Bordesholm (Klosterschule). 1567 Darmstadt, Hadersleben (neue Fundirung der Schule). 1569 Brieg (gymnas. illustr.), Marienthal, Amelunxborn, Riddagshausen, Reiffenberg (Klosterschulen in Braunschweig). 1570 Anklam, Neustettin. 1571 Themar, Gandersheim (paedagogium). 1572 Gotha (gymnasium illustre). 1573 Windsheim, Andernach (kathol. Lateinschule), Crossen. 1574 Berlin (graues Kloster), Merseburg (Domschule). 1575 Friesland, Altorf, Heiligenstadt (Jesuitenkollegium). 1577 Schleusingen. 1578 Neustadt a. d. Hardt, Laibach, Verden (Domschule). 1579 Corbach (gymnas.). 1580 Dahme, Rostock (Stadtschule), Saarbrück, Coblenz (Jesuitengymnasium). (46.)

d) In die Zeit von 1581—1600:

1582 Heilbronn, Zerbst, Mörs (Schola illustris). 1583 Durlach. 1584 Wolfenbüttel, Bremen. 1588 Schuttorf bei Bentheim. 1587 Tilsit, Saalfeld, Lyck. 1589 Braunschweig, Ratzeburg, Brandenburg (Altstadt). 1591 Burg Steinfurt (gymnasium illustre). 1594 Oels (gymnasium illustre). 1595 Cassel. 1596 Eisleben (Gymnasium). (15).

Von unbestimmtem Datum, aber gleichfalls im 16. Jahrhundert gegründet sind die Schulen oder Gymnasien zu Cöslin, Cüstrin, Elberfeld, Landsberg, Pyriz, Schweidnitz, Aachen (Jesuiten), Jülich, Warburg (Franziskanerschule) und andere.

Von außerdeutschen Ländern nennen wir die Schweiz mit den neuentstandenen oder neuorganisirten Gelehrtenschulen zu Zürich, Basel, Bern, Schaffhausen, Lausanne, Genf u. a.; Preußen und Polen mit den Schulen zu Königsberg 1525, Elbing 1536, Culm 1540, Rastenburg 1545, Dubiiazko 1550, Marienburg 1552, Thorn 1557, Danzig 1558, Wehlau 1576, Memel 1586, Graudenz, Insterburg u. a.; Dänemark mit Wiborg 1516, Roeskild 1537, Kopenhagen 1546, Colding 1542, Aarhuus, Soeroe; Schweden mit Strengnäs; die Ostseeprovinzen mit Riga 1529; Ungarn und Siebenbürgen mit Leutschau 1520, Kronstadt 1530, Sarospatak 1531, Preßburg 1556, Hermannstadt, Schäsburg, Mediasch, Bistritz u. s. w. In England sind zu nennen: Paulsschule zu London c. 1508, Christhospital 1552, Merchant Tailors School 1561, Schulen zu Rugby 1567, Harrow 1571, Westminsterschule c. 1585, Grasham College 1596, ferner lateinische Schulen zu Birmingham, Bedford, Tunbridge u. a. Über die schottischen Schulen s. Bd. III, S. 1012. Über die zahlreichen und blühenden protestantischen Gymnasien und Schulen, die in Böhmen, Mähren und anderen österreichischen Erblanden entstanden, und besonders unter Maximilian II. und Rudolf II. ihre Blütezeit erlebten, dann aber durch die Jesuiten verdrängt, zuletzt durch die gewaltsamen Kontrareformationen im 17. Jahrhundert zerstört wurden, s. den Art. Österreich.

c. Die eigentümlichste Schöpfung der Reformation, und ganz aus der Tiefe der protestantischen Prinzipien geboren ist die evangelische Volksschule (vgl. hierüber den besonderen Artikel Volksschule; ferner Gräfe, Volksschule 1847. Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen. 1852. Schaeffer: de l'influence de Luther sur l'éducation du peuple. 1853. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858—60. 5 Bände. Ders., Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform 1860. Helfert, Geschichte der österreichischen Volksschule Bd. I. 1860. S. 34 ff. Palmer, evangel. Pädagogik S. 411 ff.).

Ansätze und Anfänge zu einem Volksunterricht (d. h. einer nicht bloß den Gelehrten- und Gebildetenstand, sondern möglichst alle Klassen und Stände des Volks, also namentlich auch den Bürger- und Bauernstand, und beide Geschlechter, Mädchen wie Knaben, Jungfrauen wie Jünglinge umfassenden Unterweisung teils in der christlichen Religion, teils in den nötigsten Elementarfächern des Lesens, Schreibens, (aber auch Rechnens und Singens) finden sich allerdings schon vor der Reformation hin und wider im Mittelalter, teils im Zusammenhang mit den karolingischen Kulturbestrebungen im neunten Jahrhundert (Theodulf von Orleans), teils aber besonders „in der kirchlichen Sturm- und Drangperiode des vierzehnten und fünfzehnten Jahrhunderts", infolge des erwachten Selbstgefühls, der gesteigerten Gewerbs- und Handelsthätigkeit, des lebendigeren Bildungsinteresses, besonders unter dem Bürgerstand in den Städten. Am nächsten waren der Idee der Volksschule jene deutschen Stadtschulen oder sogen. Schreibschulen gekommen, welche in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters in vielen Städten, z. B. Hamburg, Lübeck, Breslau, Nordhausen, Braunschweig, Stettin u. a. O. von den weltlichen Magistraten, nicht selten unter Widerspruch des Klerus waren errichtet worden, die nun aber ebendarum auf den Unterricht im Lesen, Schreiben und etwa Rechnen sich hatten beschränken müssen, mit Ausschluß dessen, was für die Volksschule im evangelischen Sinne die Hauptsache ist, des religiösen Unterrichtes, den der Klerus eifersüchtig sich vorbehielt, freilich großenteils nur, um ihn zu verwahrlosen (vgl. das Wort Melanchthons Apol. Conf. Aug. art. VIII. apud adversarios nulla prorsus est catechesis puerorum). Allein auch abgesehen davon waren die Leistungen dieser Schulen so gering, die Zucht in denselben so schlecht, daß sie einer gründlichen Umbildung bedurften. Überdies bestanden sie doch fast nur in größeren Städten, während an eine Beschulung des Landvolks kaum gedacht wurde. Nur in diesem beschränkten Umfang können diese vorreformatorischen deutschen Schulen als „Wiege der Volksschule" bezeichnet werden (Palmer).

Einen geregelten Volksunterricht, ein umfassendes Volksschulwesen gab es vor der Reformation nicht. Dazu fehlten die äußeren und inneren Bedingungen: das Interesse der Kirche wie des Staats und Volks, die Lehrer, die Lehrmittel. Die Kirche insbesondere hatte „als solche gar kein Interesse dafür, Volksschulen einzurichten, in denen nicht geistliche und weltliche Gelehrte, sondern Christenmenschen erzogen und nicht mit lateinischer, sondern mit gemeinchristlicher Kultur versehen wurden" (Heppe, Gesch. der d. Volkssch. I, S. 3).

Die Idee der Volksschule als einer allgemeinen elementaren, und zwar zunächst religiös-kirchlichen, zugleich aber auch weltlich-bürgerlichen, allgemein menschlichen Bildungsanstalt für alle Stände und für beide Geschlechter „konnte nur aus dem Geiste des evangelischen Protestantismus erwachsen" (Heppe), aber sie ist auch daraus erwachsen, und zwar sofort, sobald überhaupt die Reformatoren auf das Schulwesen ihre Aufmerksamkeit richteten, war es die Idee der Volksschule, die ihnen neben derjenigen der Gelehrtenschule vorschwebte, nur daß allerdings jene Idee nicht sofort, sondern erst in allmählicher Entwicklung und zum Teil nur auf Umwegen zur Ausführung gelangte. Trotz der Behauptung von Helfert (a. a. O.), daß „weder die Kirche noch die Gegenkirche die Volksschule geschaffen", wird es also doch dabei sein Bewenden haben, daß die evangelische Reformation des sechzehnten

Jahrhunderts es ist, welche die Idee und die thatsächlichen Anfänge des Volksschulwesens geschaffen hat, und dann in allmählicher Entwicklung deren Verwirklichung zu Stande brachte, wobei es allerdings nach den Begriffen der Reformatoren über das Verhältnis von Kirche und Staat sich von selbst versteht, daß auch hier, bei der Einrichtung und Leitung des Volksschulwesens, staatliche und kirchliche Interessen und darum auch staatliche und kirchliche Organe zusammenwirkten. Die geordnete Volksschule ist die Schöpfung der evangelischen Reformation, der evangelischen Kirchen- wie der evangelischen Staatsidee, und ebendarum auch zunächst das Eigentum der protestantischen Völker, und besonders des Stammlandes der Reformation, des evangelischen Deutschlands: erst von hier aus ist sie dann nach außen verpflanzt.

Grundlage der evangelischen Volksschule sind dieselben Gedanken, die wir als religiös-sittliche Grundanschauungen der Reformation und des evangelischen Christentums kennen gelernt haben. Es ist vor allem die protestantische Rechtfertigungslehre, die Lehre von dem geistlichen Priestertum aller gläubigen Christen, von der religiös-sittlichen Selbstverantwortlichkeit, aber auch der evangelischen Freiheit eines jeden Christenmenschen, von der Pflicht und dem Recht jedes mündigen Christen, selbst für sein eigenes Seelenheil wie für das Heil der ihm befohlenen Seelen zu sorgen, woraus folgt, daß nun auch jeder Christ soweit unterrichtet und christlich erzogen werden muß, um selbst aus der heil. Schrift sich erbauen, von seinem Glauben Rechenschaft geben, seine eigene und der Seinen Seligkeit schaffen zu können. Dazu kommt als zweites Motiv das Bedürfnis des evangelischen Gemeindegottesdienstes hinzu, an dem nicht bloß der Pastor, sondern auch das Volk sich aktiv beteiligen soll mit Singen, Beten, Hören der Predigt, Bekennen des Glaubens, und der überhaupt nicht ein Dienst Gottes, nicht ein priesterliches Werk, sondern Erbauung der Gemeinde aus dem Wort Gottes und auf dem Grunde des allerheiligsten Glaubens sein will, also bei der Gemeinde Glauben und eine gewisse Glaubenserkenntnis und Schriftkenntnis voraussetzt, ebendarum aber eine Unterweisung der Getauften und Heranwachsenden im Glauben und den zum Schriftverständnis nötigen Vorkenntnissen fordert. So wurde die Volksschule zunächst vom Standpunkt der Kirche aus als ein annexum oder eine Hilfsanstalt derselben eingerichtet: die deutsche Bibel, der deutsche Katechismus (von Luther, Brenz oder ein anderer), das deutsche Kirchenlied sind ihre ersten und wichtigsten Lehrbücher und Lehrgegenstände; der Pfarrer, soweit er nicht selbst den religiösen Unterricht giebt, der natürliche Schulaufseher; sein Gehilfe für die äußeren Verrichtungen beim Gottesdienst, der Kirchendiener, Küster, Meßner, Opfermann, Kantor, auch sein natürlicher Gehilfe in der Schule.

Zu dieser religiös-kirchlichen Anregung kam jedoch sofort noch die Teilnahme, welche die Reformation und der Protestantismus auch für das weltlich-menschliche Wohl des Volkes, für seine Erziehung, für jede menschliche Berufsart und sittliche Lebensstellung als für einen Dienst Gottes hat. Nicht bloß die Kirche braucht schrift- und katechismusfeste Christen, auch singgeübte Kinder und Gemeindeglieder, sondern „auch die Welt für ihren weltlichen Stand bedarf feiner geschickter Männer und Frauen", wie Luther sagt, und darum konnte es von Anfang an nicht genügen, nur eben in den Städten und größeren Flecken „lateinische Schulen" für die Knaben, sondern es that not, „an allen Orten die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, aufzurichten", also — deutsche Volksschulen. Nicht bloß auf Errichtung und Besserung der Gelehrtenschulen, sondern auch auf die Errichtung von Volksschulen war also von Anfang an das Absehen der Reformatoren gerichtet, insbesondere Luthers, der „als der Seelsorger und geistliche Berater seines Volkes mit einer in Kraft des Glaubens thätigen Liebe wacht, betet und arbeitet, daß seine lieben Deutschen, vornehme und geringe, bei frommer Zucht und gründlichem Unterricht ein gottgefälliges Leben führen möchten".

Ich kann nicht zugeben, daß Luther bei seiner Empfehlung der Schulen „nichts anders im Sinn gehabt habe als gelehrte Schulen". Dem widerstreitet offenbar schon der Wortlaut des Sendschreibens an die Ratsherren von 1524, wo ausdrücklich die Aufgabe der Schulen darein gesetzt wird, „die Jugend, und zwar Mädchen wie Knaben, zur Gottseligkeit und zu allen ehrlichen und christlichen Ständen zu ziehen und zu unterrichten, damit die Männer wol regieren können Land und Leute, die Frauen wol ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde". Wenn er für die Knaben mindestens einen täglichen Schulbesuch von 1—2 Stunden, für die Mädchen von 1 Stunde verlangt, damit sie in der übrigen Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen u. dgl., so ist mit dem allem doch offenbar an eine Beschulung des ganzen Volkes beider Geschlechter, aller Stände, und keineswegs bloß an gelehrte Schulen gedacht: wenngleich ganz richtig ist, daß die letzteren ihm vorzugsweise am Herzen lagen, so gehen doch seine pädagogischen Gedanken und Forderungen von Anfang an viel weiter. So ist also Luther der eigentliche Gründer der deutsch-evangelischen Volksschule geworden, und ist dies geworden vor allem dadurch, daß er der christlichen Obrigkeit ihre Pflicht einschärfte, für christliche Beschulung des ganzen Volkes — des Bürger- und Handwerkerstands wie der höheren Stände — der Mädchen wie der Knaben — Fürsorge zu treffen, dann aber auch dadurch, daß er für die Volksschule die wesentlichsten Lehrgegenstände und Lehrbücher beschaffte in seiner deutschen Bibel, seinem kleinen Katechismus, seinem deutschen Kirchenlied, auch dem ersten bekannten deutschen ABC-Buch (s. Bd. I, S. 3), endlich durch seine Mitwirkung bei der Kirchenvisitation und der Abfassung der ältesten Kirchen- und Schulordnungen. Von diesen ist es schon die sogenannte Leisniger Kastenordnung vom Jahre 1523, welche Bestimmungen über Einrichtung einer Knaben- und Mädchenschule enthält (s. Richter, K.-O. I, 13; Vormbaum I, 1). Dann bestimmt die Stralsunder K.-O. vom Jahre 1525, daß zwei Schulen sollen gehalten werden, eine für die jungen Knaben, die andere für die Mädchen. Brenz in der Hallischen Kirchenordnung von 1526 hat zwar zunächst die Gelehrtenschule im Auge, will aber doch zugleich die Aufstellung einer geschickten Frau, um die jungen Töchter „täglich zwo Stund in zuchten schreiben und lesen zu unterrichten", da „die Schrift ja nicht den Mannen allein zugehöre, sondern auch den Weibern, so mit den Mannen gleich ein Himmel und ewig Leben warten" (Vormbaum S. 3). Endlich enthielt auch die in demselben Jahre 1526 von Franz Lambert von Avignon verfaßte Reformatio ecclesiarum Hassiae Bestimmungen über Knaben- und Mädchenschulen, die in allen Städten und Dörfern errichtet werden sollen cap. 30: in omnibus civitatibus, oppidis et pagis sint puerorum scholae, ubi rudimenta et scribendi rationem doceantur, — et si in nonnullis pagis omnia rudimenta tradi nequeunt, episcopi (d. h. die Pfarrer) saltem aut eorum adjutores pueros legere et scribere doceant und cap. 31: de scholis puellarum: sint praeterea in civitatibus et oppidis, si fieri potest etiam in pagis, puellarum scholae, quibus doctae maturae et piae feminae praesint, quae eas doceant fidei principia, item legere, nere, sollicitas ac operosas esse, ut bonae tandem matronae domus sint; dabei wird namentlich noch tägliches Bibellesen verlangt, und zwar, wie sich von selbst versteht, in der deutschen Sprache (vulgariter) s. Richter, K.-O. I, 60; Vormbaum S. 3 ff.).

Eine der ersten Stimmen, die für Errichtung deutscher Volksschulen sich erhoben, ist auch die des schwäbischen Reformators Anton Eberlin von Günzburg, der in seiner im Jahre 1523 von Wittenberg aus an den Ulmer Rat gerichteten Schrift unter dem Titel: „Andere getreue Verwahrung rc." die Errichtung von Schulen an der Stelle der Klöster empfiehlt: „Das Wengenkloster ist gut zu einer Kindsschul, da man an einem Ort lehre alle Tage eine Stunde morgens und eine zur Vesperszeit in evangelischer Lehre Mädchen und Knaben, das wird großen Nutzen bringen mit der Zeit.

So die Stund aus ist, lasse man die heimlaufen, welche anderes nicht lernen wollen. Am andern Ort des Klosters soll man eine gemeine Schule für Kinder haben, zu lehren nach gemeinem Brauch wie bisher, doch daß man rechtgeschaffene Dinge lehre. Am dritten Ort soll man die Mägdlein schreiben und lesen lehren und zugleich etwas zu bürgerlichem Wesen Dienendes. Am vierten Ort soll man alle Tage eine Stunde lesen und lehren Landrecht, Stadtrecht, kaiserlich Recht, alte Historien und was zu menschlicher Zucht und Fürsichtigkeit dienen mag, dazu auch junge Gesellen und alte Männer gehen sollen ꝛc." (s. Keim, Die Reformation der Reichsstadt Ulm. Stuttgart 1851. S. 77 ff.). Freilich sind diese Vorschläge Eberlins ebenso wie die Anordnungen der Homberger Synode von 1526, soviel wir wissen, niemals zur Ausführung gekommen. Und auch anderwärts stieß die den Reformatoren von Anfang an vorschwebende Idee eines das ganze Volk, Knaben und Mädchen, Stadt und Land umfassenden deutschen Volksschulunterrichts auf vielfache Hindernisse, da es teils an den Mitteln, teils an der nötigen Zahl von Lehrern, teils auch an dem guten Willen der Eltern und Gemeinden fehlte. Deswegen mußte man sich vorerst an den meisten Orten begnügen, um nur überhaupt etwas zu erreichen, auf Errichtung von Lateinschulen für die Knaben zu dringen, für den evangelischen Religionsunterricht der übrigen zum Besuch dieser nicht geeigneten Jugend aber auf andere Weise, durch die dem Pfarrer obliegenden kirchlichen Katechisationen und Katechismuspredigten Sorge zu tragen. Dies ist es, was Luther schon in seiner deutschen Messe 1526 (s. Richter, K.-O. I, S. 37) und was dann auch der Unterricht der Visitatoren im Kurfürstentum Sachsen vom Jahre 1528 anordnet, während der diesem einverleibte „sächsische Schulplan" Melanchthons nur auf lateinische Schulen sich bezieht. Nur in größeren Städten, und insbesondere da, wo schon von früher her sogen. Schreibschulen und Mädchenschulen bestanden, konnte die Einrichtung einer deutschen Volksschule, oder von deutschen Jungen- und Mädchenschulen neben den Lateinschulen sofort durchgeführt werden, wie insbesondere Bugenhagen z. B. in seiner Braunschweigschen Schulordnung vom Jahre 1528 neben den lateinischen Jugendschulen ausdrücklich auch „deutsche Jungenschulen" will, wo „zwei deutsche Schulmeister, von dem Rat angenommen, zu etlichen Zeiten was Gutes lehren sollen aus dem Wort Gottes, 10 Gebot, Glauben, Vaterunser, von den Sakramenten, christliche Gesänge ꝛc., und Jungfrauenschulen mit vom Rat angenommenen Schulmeisterinnen, die im Evangelium beständig und von gutem Gerücht, und die Unterricht geben sollen in Lesen, Katechismus, Memorieren von Bibelsprüchen, biblischer Geschichte, Singen. Auch die Hamburgsche Kirchen- und Schulordnung von 1529 ordnet eine deutsche Schreibschule mit drei Lehrern und für jedes Kirchspiel eine deutsche Jungfrauenschule mit „Schulmeisterinnen" an (s. Vormbaum S. 26). Für Wittenberg aber wird durch die Wittenberger Kirchenordnung von 1533 auf Anhaltung Dr. Martini und des Pfarrers (Bugenhagen) mit Zuthun des Rates neben der lateinischen Knabenschule eine Jungfrauenschule bestellt, wo der Schulmeister und sein Gehilfe, der Küster, im Lesen, Schreiben, Singen, Katechismus und Bibelsprüchen, auch Ziffern und etwas von der Arithmetica Unterricht erteilen. Nach der Pommerschen K.-O. von 1535 sollen die gemeinen Schreibschulen, in denen bisher kein Religionsunterricht erteilt worden war, nicht verhindert, ihnen aber auferlegt werden, deutsche Psalmen, gute Sprüche aus der heil. Schrift und den Katechismus zu lehren. In ähnlicher Weise läßt die Hannoversche K.-O. des Urbanus Rhegius vom Jahre 1536 die bestehenden deutschen Schulen zwar fortdauern, verlangt aber von denselben auch Unterweisung der Jugend in christlicher Lehre und Zucht und unterstellt sie deshalb der Aufsicht des Superintendenten, der insbesondere auch die anzustellenden Lehrer zu prüfen hat, damit diese nicht, wie bisher zuweilen, unnütz begeinisch altvettelisch Ding die Kinder lehren. Dagegen dringen andere Kirchenordnungen (z. B. die lübeksche von 1531, lippesche von 1538, meißnische von 1540

die sächsischen Generalartikel von 1557 u. a.) zunächst nur auf Pflege der kirchlichen Katechisation durch den Pfarrer, wobei der Pfarrer teils durch die Hausväter und Hausmütter, teils aber durch seinen natürlichen Gehilfen bei seinen pfarramtlichen Verrichtungen, den Küster (custos, Kirchner, Glöckner, Meßner, Sigrist, Opfermann 2c.), unterstützt werden soll, indem letzterer angewiesen wird, „die Kinder singen zu lehren, auch wo sich's leiden will, ihnen den Katechismus einzuprägen", woran sich dann leicht weiteres anschließen konnte.

So hat sich allerdings teilweise, vorzugsweise auf dem Lande, die Entwickelung der Volksschule an die kirchlichen Katechismusübungen angeschlossen. Aber keineswegs war dies überall der Fall. Vielmehr gab es, wie die angeführten Beispiele zur Genüge zeigen, drei verschiedene Wege, wie man dem von den Reformatoren frühe aufgestellten Ziele einer allgemeinen Beschulung der evangelischen Jugend beiderlei Geschlechts näher kommen konnte. 1) Das Erste und Nächstliegende war die Umbildung der von früherer Zeit her bereits bestehenden deutschen Stadtschulen, Schreibschulen, Mädchenschulen, denen man jetzt auch die Erteilung des christlichen Religionsunterrichts, d. h. insbesondere Einübung des Katechismus, des Kirchengesangs und etwa Bibellesen, Memorieren von Bibelsprüchen 2c. zur Pflicht machte, und die man dem Organismus des evangelischen Kirchen- und Schulwesens eingliederte, d. h. insbesondere der Schulaufsicht des Geistlichen 2c. unterstellte. Anderwärts, wo man eine Reform solcher deutschen Schulen nicht für möglich oder nicht für zweckmäßig hielt, besonders in kleineren Städten, wo man von dem Nebeneinanderbestehen von verschiedenen Schulen eine Gefahr für die „rechten guten Schulen", d. h. für die Lateinschulen, befürchtete, wurden solche, besonders aber die freilich in einem bedenklichen Zustand der Verwahrlosung befindlichen Privatschulen oder sogen. „Winkelschulen" abgeschafft und verboten (s. bes. die Württemb. Instruktion für die Visitationsräte vom Jahre 1546).

2) Das zweite Mittel zur Realisierung der Idee einer Volksschule war die Neuerrichtung eigener deutscher Jungen- und Mädchenschulen neben den Lateinschulen, entweder ganz selbständig oder in Anlehnung an eine Lateinschule (sogen. annektierte Schulen): dies empfahl sich besonders an größeren Orten, wurde daher von vielen Kirchenordnungen von Anfang an empfohlen und mit der Zeit, namentlich nach dem Vorgang der württemb. K.-O. von 1559, immer häufiger. Daß man hierbei teilweise eher an die Errichtung deutscher Mädchenschulen als an die von Knabenschulen dachte, hat seinen Grund einfach darin, daß für die bildungsfähige männliche Jugend durch die Lateinschulen gesorgt war; doch findet sich auch bald die Forderung deutscher Jungenschulen neben den Latein- und Mädchenschulen. Daß aber mitunter die Lateinschule auch der weiblichen Jugend zu gute kam, zeigt das Beispiel von Goldberg, wo zu Trotzendorfs Zeit selbst Knechte und Mägde sollen Latein gesprochen haben.

3) Wo aber weder eine bereits bestehende deutsche Schule reformiert, noch eine eigene deutsche Schule sofort neu gegründet werden konnte, also insbesondere auf dem Lande, da mußte man zunächst mit dem sich begnügen, was jedenfalls als das Notwendigste erschien, mit dem Katechismusunterricht, der von dem Pfarrer selbst in kirchlichen Katechisationen, Kinderlehren, Kinderpredigten 2c. Sonntags in der Kirche erteilt und wobei er teils durch die Hausväter und Hausmütter, besonders aber durch den Küster unterstützt werden sollte. Indem dieser Unterricht des Küsters, der anfangs auf Einübung des Katechismus und der kirchlichen Gesänge sich beschränkte und Sonntags, sowie auch an einem Wochentage stattfand, auf weitere Stunden und Tage, sowie auf einige weitere Fächer — Lesen, Schreiben, etwa auch Rechnen, biblische Geschichte und biblische Sprüche — sich ausdehnte, so entstanden sogen. Küsterschulen, in denen vom Küster, mitunter auch für die weibliche Jugend von der Küsterfrau oder Pastorsfrau Unterricht erteilt wurde (s. Heppe I, 18 ff.).

Dadurch also, daß man einerseits in bereits bestehende, aber bloß auf den Lese-, Schreib- und einigen Rechenunterricht beschränkte deutsche Schulen den evangelischen Religionsunterricht hineinverlegte, andererseits an die kirchliche Katechisation auch den Unterricht in einigen andern elementaren Fächern (Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen) anschloß, und daß man endlich, wo es angieng, eigene deutsche Schulen errichtete, welche beides zugleich umfaßten, hat die evangelische Volksschule sich gebildet, die eben ihrer ursprünglichen Idee nach beides zugleich ist — Konfessions- oder Katechismusschule, Vorschule für die evangelische Kirche, und Primärschule oder Anstalt für den Unterricht in den elementaren und allgemein notwendigen Wissensfächern. Dabei können wir aber weder die eine noch die andere der beiden Heppeschen Kombinationen — daß einerseits die Einführung der kirchlichen Konfirmation, andererseits das Auseinandergehen der lutherischen und reformatorischen Konfession — den Antrieb zur Errichtung einer eigentlichen Volksschule gegeben habe, als geschichtlich begründet erachten: die eine hat schon Palmer widerlegt (Evang. Pädag. S. 425), die andere ist auch nur scheinbar begründet, sofern eben die festere Kirchenbildung, wie sie nach dem Religionsfrieden von 1555 als möglich und notwendig erschien, einerseits zur besseren Fürsorge für das Schulwesen, andererseits aber auch zur schärferen Lehrausprägung, zur Aufstellung der Corpora doctrinae und endlich freilich auch zu der beide Konfessionen scharf trennenden Konkordienformel von 1577 führte. Aber nicht das konfessionelle, sondern das religiös-kirchliche und zugleich theokratisch-politische Interesse — das Streben, sein Volk zu einem evangelischen Gottesstaat zu erziehen — hat z. B. einen Herzog Christoph zu seinen, in diesem Stück epochemachenden Einrichtungen getrieben.

Einen relativen Abschluß in der reformatorischen Organisation des Volksschulwesens bezeichnet nämlich die Württembergische große Kirchen- und Schulordnung vom Jahre 1559. Neben den lateinischen Schulen, die „in allen und jeden Stätten, auch etlichen der fürnemsten Dörfern oder Flecken des Fürstentums gehalten werden sollen“ (Vormbaum S. 69), werden hier auch „teutsche Schulen“ angeordnet zum Besten der „gemeinlich hartschaffenden Unterthanen, so ihrer Arbeit halber nit alle Zeit, wie not, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen können, damit derselben Arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nit versompt, fürnämlich aber mit dem Gebet und Catechismo und daneben Schreiben und Lesen, ihnen selbs und gemeines Nutzens wegen, desgleichen mit Psalmensingen desto baß unterrichtet und christlich auferzogen werden.“ Daher sollen, wo bisher in solchen Flecken Meßnereien gewesen, daselbst teutsche Schulen mit den Meßnereien zusammen angerichtet, und darauf zu Versehung der teutschen Schulen und Meßnereien von unseren verordneten Kirchenräten geschickte und zuvor examinierte Personen verordnet werden“ (ebend. S. 71). Über die Einrichtung dieser „teutschen Schulen“, in welche nicht bloß die Knaben, sondern auch „Döchterlin“ geschickt werden, über die darin zu beobachtende Trennung der Geschlechter, die Lehr, Zucht, Lehrerprüfung und -Anstellung, über die Supperattendenz der teutschen Schulen, sowol derjenigen, die den lateinischen angefügt, als derer, wo allein teutsch gelehrt und gelernt wird, werden im folgenden ausführliche Vorschriften gegeben (bei Vormbaum S. 159—165). Als ihre Hauptaufgabe wird — ganz entsprechend dem oben entwickelten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsideal der Reformatoren — das Dreifache bezeichnet, die Jugend mit der Furcht Gottes, rechter Lehr und guter Zucht wol zu unterrichten und zu erziehen. Konform mit der schon dem sächsischen Schulplan zu Grunde liegenden Dreiklasseneinteilung der Lateinschule sollen auch die deutschen Schulkinder in drei Häuflein geteilt werden, wovon das erste buchstabiert, das zweite syllabiert, das dritte liest und schreibt. Statt des lutherischen wird hier der Brenzische Katechismus gebraucht, „wie derselbe in unserer Kirchenordnung begriffen“, und sollen die Kinder gewöhnt werden, daß sie denselben „auswendig lernen, üben, recht verstehen und begreifen“; weshalb auch bei der Anstellung

der Lehrer besonders darauf zu sehen, daß diese in Religionssachen nit irrig, sektisch oder abergläubisch, sondern der reinen wahren christlichen, der Augsburgischen und unserer Konfession (conf. Würtembergica) seien. Die übrigen Bestimmungen der Württemb. Schulordnung übergehen wir hier; ihre Hauptbedeutung besteht darin, daß sie einerseits bereits einen gewissen Abschluß der Volksschulentwickelung des Reformationszeitalters, andererseits aber die Grundlage bildet, an welche die weiteren Volksschulordnungen des 16. Jahrh. zum Teil wörtlich sich anschließen, so namentlich die der Braunschweig-wolfenbüttelschen Kirchenordnung des Herzogs Julius von 1569, wo die Württemb. Schulordnung wörtlich aufgenommen ist, sowie die Kursächsische des Kurfürsten August I. von 1580, wo viele Abschnitte aus der Württembergischen wörtlich entlehnt sind. Der Vermittler, durch dessen Hand die von Herzog Christoph für Württemberg erlassenen Ordnungen sowol nach Braunschweig als nach Kursachsen verpflanzt wurden, war der Konkordienmann Jakob Andreä; aber eben sein Name erinnert uns auch daran, daß wir mit diesen Ordnungen nicht mehr in dem schöpferischen Zeitalter der Reformation, sondern in der Zeit der Epigonenkämpfe, des konfessionellen und kirchlichen Ausbaues und Abschlusses, aber auch bereits der beschränkten und verdammungssüchtigen nachlutherischen Orthodoxie uns befinden, in welcher der lebendige Strom der reformatorischen Gedanken vorläufig erstarrt ist. Eben dieser Zeit war es auch vorbehalten, dem Bau der evangelischen Volksschule noch den Schlußstein einzufügen, an die Stelle des bisher freien Schulbesuches, zu welchem Eltern und Kinder durch Prediger und Obrigkeiten nur ermuntert und durch Darbietung guter Schulen eingeladen werden sollten, den Schulzwang oder die Forderung der allgemeinen Schulpflichtigkeit zu setzen, die seit dem Ende 16. Jahrh. in verschiedenen Ländern allmählich erfolgt. Wie man auch über die Berechtigung und Zweckmäßigkeit desselben denken mag, jedenfalls war er die einfache geschichtliche Folge aus der von der Reformation aufgestellten sittlich-religiösen Grundanschauung, daß jeder getaufte Christ ein Recht auf christliche Erziehung und Unterweisung, und daß Familie, Kirche und Staat die Pflicht haben, dafür zu sorgen, daß dieselbe jedem ihrer Glieder zu teil werde, — und im protestantischen Deutschland wenigstens hat sich jener Grundsatz als durchaus segensreich erwiesen.

Über die Anfänge einer Volksschule in Zürich s. Wirz, Historische Darstellung der urkundlichen Verordnungen, welche die Geschichte des Kirchen- und Schulwesens in Zürich betreffen, Teil I, Zürich 1793, S. 252 und die besonders unter Heinrich Bullingers Einfluß entworfene Ordnung der deutschen Schulen vom Jahre 1552, 1555, 1556, ebendas., S. 280 ff., sowie die Verordnung wegen der Landschulen (vom Jahre 1580), ebendas., S. 361. — Über deutsche Schuleinrichtungen in Basel s. Herzog, Ökolampad II, S. 181. — Die Volksschulen in Böhmen und Mähren wurden durch die Gegenreformation und den dreißigjährigen Krieg zerstört. In Ungarn war am Ende des 16. Jahrh. kaum eine Gemeinde Augsb. Konf. ohne Volksschule. Unter den außerdeutschen evangelischen Ländern ist sonst nur noch ein einziges, dem gleich im Reformationszeitalter die Wolthat eines organisierten Volksschulwesens zu teil geworden ist, — nämlich Schottland, wo John Knox, vielleicht von seinem Frankfurter Aufenthalt her mit den deutschen Schuleinrichtungen bekannt, und nach seiner ganzen Art auf volkstümliche Begründung der Reformation bedacht, für die Einführung eines allgemeinen Parochialschulsystems thätig war, während „die englische, durch aristokratische Ideen geleitete reformatorische Thätigkeit sich dem niederen Volk nur soweit zuwandte, als unentbehrlich schien, um es im Schoß der neuen Staatskirche festzuhalten (s. Wagner, Das Volksschulwesen in England, Stuttgart 1864, S. 2 und den Artikel Großbritannien Bd. III, S. 1008, vgl. auch Brandes, John Knox, der Ref. Schottlands, Elberfeld 1862, S. 253). So liefert auch Schottland wie Deutsch-

land einen Beweis dafür, daß „die Reformation durch nichts so sehr ihren Bestand gesichert und dem geistigen Leben des Volks sich einverleibt hat, als dadurch, daß sie das Schulwesen in besseren Gang gebracht und die eigentliche Volksschule begründet hat".

4) Wie die Reformatoren neben den anstaltlichen und persönlichen auch für die sachlichen Erfordernisse des Unterrichts Sorge getragen, bedarf hier keiner weiteren Ausführung, da die Hauptpunkte, die hier zur Sprache kommen müßten, teils schon im Bisherigen angedeutet sind, teils in anderen Artikeln dieser Encyklopädie ihre Berücksichtigung finden. Wir zählen hierher 1) die Fürsorge für die finanziellen Bedürfnisse der Schulen, und zwar a) für Lehrergehalte teils aus kirchlichen Fonds, teils aus Staats- und Gemeindemitteln, b) für Ausstattung der Lehranstalten, c) für Unterstützung und Verpflegung armer Schüler durch Stipendien, Kurrende, Alumnate u. dgl.; 2) die Fürsorge für Herstellung besserer Lehrbücher und Unterrichtsmittel statt der bisherigen schlechten (oder wie Luther sagt: „statt der bisherigen tollen, unnützen und schädlichen Mönchsbücher und Teufelslarven Catholicon, Florista, Graecista, Labyrinthus, Dormi secure u. dgl."). Melanchthon hat fast für alle Fächer des Schulunterrichtes, für lateinische und griechische Grammatik, für bessere Klassikerausgaben, für Dialektik, Rhetorik, auch für Physik, Astronomie und Geschichte brauchbare und lange gebrauchte Arbeiten hergestellt. Ebenso hat Luther der Volksschule ihre Fundamente und Lehrbücher geschaffen in der deutschen Bibel, dem Gesangbuch, Katechismus und dem Kinderhandbüchlein. Auch empfiehlt er die Anlegung von Bibliotheken — von guten Libereien und Bücherhäusern — und zwar „nicht bloß darum, daß diejenigen, die uns geistlich und weltlich vorstehen, zu lesen und zu studieren haben, sondern auch, daß die guten Bücher behalten werden." Über die großen Schulmänner des 16. Jahrh., Neander, Trotzendorf, Sturm, Hieronymus Wolf, welche mit ihren Bestrebungen für Herstellung besserer Lehrmethoden auch für bessere Lehrbücher sorgten, s. die einzelnen Artikel.

Wir schließen damit unsere „allgemeinen Reflexionen über den pädagogischen Einfluß der Reformation". Auf allen Gebieten des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens hat diese einen neuen Grund gelegt oder vielmehr nur die ursprünglichen, im Christentum gegebenen Grundlagen christlich-menschlicher Bildung und Erziehung wiederhergestellt, und auf diesem Grunde haben dann teils die Reformatoren der Kirche selbst, teils die unter ihrem Einfluß gebildeten Schulmänner des Reformationszeitalters mit hellem Blick in die Bedürfnisse ihrer Zeit, mit herzlicher Liebe zur Jugend, mit besonnenem Anknüpfen an das Bestehende, aber auch mit richtigem Verständnis für die neuen Aufgaben, mit frischer und energischer Thatkraft und in treuer, verleugnungsvoller Arbeit, unter massenhaften Schwierigkeiten und Störungen, den Aufbau und Ausbau eines evangelischen Schulwesens in Angriff genommen. Daß ihre Arbeit mehr eine bahnbrechende und grundlegende als eine abschließende und vollendende war, haben jene Männer selbst am besten gewußt und am aufrichtigsten bekannt; und daß die Erfolge ihren Wünschen, ihren Anstrengungen und ihren Hoffnungen nur sehr unvollständig entsprechen, daß trotz des freigewordenen Evangeliums und trotz aller Bemühungen für religiös-sittliche Hebung und bessere Bildung des christlichen Volkes doch noch soviel religiöse Gleichgültigkeit, Unglauben und Aberglauben, sittliche Stumpfheit oder Roheit, Unwissenheit und Unbildung allerwärts sich fand und teils infolge der schlimmen Nachwirkungen aus der katholischen Zeit, teils durch die Gärungen und Stürme des Reformationszeitalters selbst teilweise sich noch steigerte: dies hat widerum niemand tiefer gefühlt und schmerzlicher beklagt, als die Reformatoren selbst, und es sind in dieser Beziehung die gelehrten Nachweisungen Döllingers „über das Verhältnis der Reformation zu den Schulen" (a. a. O. Bd. I, S. 408 ff.) in der That höchst lehrreich und dankenswert. Kein Vernünftiger wird auch erwarten, daß

sich „jetzt augenblicklich durch die Reformation die Erziehung in den evangelischen Ländern im schönsten Lichte gezeigt, und aus der evangelischen Jugend alsbald ein wahres ver sacrum gemacht hat" (Palmer, Evang. Päd. S. 22).

Auch wird kein evangelischer Christ, der von dem Apostel Paulus unterscheiden gelernt hat zwischen göttlichem Grund und menschlichem Aufbau, wobei es ohne Holz, Heu und Stoppeln niemals abgeht (1 Kor. 3, 11. 12), irgendwie in Abrede ziehen wollen, daß auch den pädagogischen wie den kirchlichen und theologischen Schöpfungen der Reformatoren mancherlei menschliche Mängel und Einseitigkeiten anhängen. So ist z. B. unleugbar, daß Luther nach seiner ganzen Geistesart mehr dazu geeignet war, kräftige Mahn- und Weckrufe auch auf pädagogischem wie auf religiös-kirchlichem Gebiete zu erheben, als neue Einrichtungen auf dem Gebiete des Schulwesens umsichtig zu entwerfen oder still und bedächtig durchzuführen, und daß er darum in der That auch auf diesem Feld vorzugsweise als der Waldrechter und Bahnbrecher sich erwiesen hat, wie er selbst sich nennt, aber doch auch wider als der eigentlich schöpferische Genius der Schul- wie der Kirchenreformation, während er die Arbeit des Bildens und Ordnens andern überließ. So ist dann Melanchthon andererseits zwar der große praeceptor Germaniae und Organisator des Gelehrtenschulwesens, aber teils vermöge seiner angebornen Charaktereigentümlichkeit, teils infolge seiner einseitig gelehrten und humanistischen Vorbildung ist er doch nicht frei von einem gewissen Intellektualismus, von allerlei Bedenklichkeiten und ängstlichem Rücksichtnehmen *).

Eine Nachwirkung des mittelalterlichen Katholizismus sehen wir nicht etwa bloß in den halbklösterlichen Einrichtungen, wie sie in einzelnen Schulanstalten, z. B. den württembergischen Klosterschulen beibehalten werden, sondern in der ganzen noch überwiegend kirchlichen Behandlung des Schulwesens, wobei man in den Theologen die einzigen und selbstverständlichen Schulmänner, in der Theologenbildung den höchsten Schulzweck sieht und den konfessionellen und dogmatischen Fragen und Streitigkeiten eine ungebührliche Einwirkung auf das Schulwesen gestattet. Dagegen ist es eine Nachwirkung des älteren Humanismus, wenn, trotz des universelleren Blickes, den die Reformatoren selbst hierin zeigen, doch auch in dem evangelischen Schulwesen eine gewisse Überschätzung des Lateinschreibens und Lateinsprechens auf Kosten der Muttersprache, ein gewisser Formalismus und Verbalismus, eine einseitige Hintansetzung der Realien, der Natur- und Geschichtsstudien sich zeigt.

Wie störend und hemmend aber insbesondere die Zeitverhältnisse einer freien und fruchtbaren Entwickelung des neureformierten Schulwesens sich entgegenstellten, das zeigt sich nicht bloß im Reformationszeitalter selbst, wo die nächstliegenden religiösen und kirchenpolitischen Fragen und Aufgaben, die äußeren Gefahren, von denen die Sache der Reformation immer wider bedroht war, die äußere Not des Volks, besonders aber auch die Habsucht des Adels und mancher Fürsten, die sich lieber am Kirchengut bereichern, als dieses für die Zwecke der Kirche, Schule und Armut verwenden wollten, dann der Mangel einer geordneten kirchlichen Verfassung und Verwaltung, das unklare Verhältnis von Staat und Kirche, der Mangel an einer hinreichenden Zahl von tüchtigen Lehrern und an jeder Lehrerbildungsanstalt und so vieles andere der Durchführung der weisesten pädagogischen Ratschläge fast unübersteigliche Hindernisse bereitete. Auf der andern Seite ist aber auch wahr, was ein neuerer Kirchenhistoriker sagt (Niedner, K.-G. 1866, S. 679): „Die zunächst noch bleibende Mangelhaftigkeit der Bildungsanstalten und Bildungsmittel, ohnehin eine nur verhältnismäßige, fand reichen Ersatz in der vielen einzelnen sich mitteilenden und zu hohem Grade gesteigerten Leistungsfähigkeit, welche die neue Bewegung der Geister und deren Bewußtsein in Gottes Dienste zu stehen mit sich führte."

*) Über die unstreitbaren Mängel in den pädagogischen Erkenntnissen und Leistungen Melanchthons, die jedoch seinem Verdienst im großen und ganzen keinen Eintrag thun, vgl. bes. A. Planck, Melanchthon praeceptor Germ. 1860 S. 130 ff.

Aber nicht bloß in ihren ersten Anfängen hat die Schulreform des 16. Jahrhunderts mit solchen Schwierigkeiten zu kämpfen, größer noch und bedenklicher waren die äußeren Gegenwirkungen und inneren Störungen, von denen die Fortentwickelung des evangelischen Schulwesens in den letzten Jahrzehnten des 16. Jahrh. und dann im 17. Jahrh. betroffen wurde. Sie kamen teils von außen, teils aus den innern Zuständen der protestantischen Kirche selbst.

Fürs erste hatte sich nämlich die römische Kirche, die den Angriffen der Reformation im Anfange fast wehrlos gegenübergestanden und die Ausbreitung derselben zu hemmen sich nicht imstande gefühlt hatte, seit der Mitte des Jahrhunderts aufgerafft zu energischen Gegenreformationsversuchen, und es war ihr auf vielen Punkten gelungen, die reformatorische Bewegung nicht bloß zum Stillstande zu bringen, sondern auch wider zurückzudrängen, die Mehrheit der abendländischen Christenheit innerhalb der Schranken der alten Kirche festzuhalten, ja auch wider angriffsweise vorzugehen und einen Teil des bereits verlornen Gebietes widerzuerobern. Ein Hauptmittel dazu war — neben den Mitteln der Gewalt — vorzugsweise die katholische Schulreform, d. h. einerseits die Aufhebung protestantischer Schulen, insbesondere der Volksschulen, von denen man Verbreitung der Ketzerei befürchtete (s. Helfert a. a. O. S. 51) und die Verdrängung evangelischer Lehrer, andererseits die Herstellung streng katholischer Schulen, wie diese in umfassendster Weise und in ausgesprochenem Gegensatz gegen den Protestantismus besonders von der Gesellschaft Jesu, zum Teil auch von andern Orten, ins Werk gesetzt wurde. So wurden nun nicht bloß viele einzelne, hoffnungsvoll aufblühende evangelische Schulen in den kontrareformierten Ländern gewaltsam zerstört, sondern auch im großen dem protestantischen Schulwesen durch eigene Schulbildungen erfolgreich begegnet. Schöpferisch und originell sind die Jesuiten auf dem Gebiet der Pädagogik nicht gewesen: das Gute, was ihr vielberühmter Schulplan enthält, ist im wesentlichen von den evangelischen Schulmännern, besonders Sturm entlehnt, die ratio studiorum Aquavivas im Grunde nichts anderes als ein für römische Zwecke zugeschnittener und dann erstarrter Sturm. Aber durch die Stetigkeit und das Geschick, womit sie ihre Methode durchzuführen, durch die Thatkraft und Gewandtheit, womit sie ihre Zwecke zu verfolgen und besonders ihre Mittel zu wählen wußten, durch die Macht und den Einfluß, besonders auch durch die Reichtümer, worüber die Gesellschaft zu gebieten hatte, durch alle die hunderterlei anderen Anziehungsmittel, die der Orden in majorem Dei gloriam in Anwendung brachte, gelang es ihm um so leichter, der protestantischen Kirche und Schule vielfachen Abbruch zu thun, als es der Protestantismus seinerseits nur zu sehr an der rechten Art der Gegenwirkung fehlen ließ.

Denn weit mehr noch durch eigene Schuld der Protestanten, als durch die Macht oder Kunst ihrer Gegner, ist der äußere siegreiche Fortschritt der reformatorischen Ideen wie die fruchtbare Ausgestaltung derselben in Wissenschaft und Leben, ist insbesondere auch eine gedeihliche Fortentwickelung des evangelischen Schul- und Unterrichtswesens für eine Zeitlang gehemmt worden. Insbesondere war es das Staatskirchentum auf dem Gebiete des kirchlichen Verfassungslebens, d. h. der Mangel eines freien, selbständigen und lebensfähigen Gemeinde- und Kirchenlebens, die drückende Abhängigkeit der Kirche und damit auch des Schulwesens von der Willkür der Fürsten und Staatsbehörden, aber auch wider die ebenso nachteilige Verflechtung des staatlichen Lebens, der Bildung und Wissenschaft in kirchliche Fragen und Interessen, dann die einseitig lehrhaft theologische Richtung, die der Protestantismus und allermeist das Luthertum nahm, die leidenschaftlichen Lehrstreitigkeiten, von denen die neugegründete evangelische Kirche und Schule verwirrt und zerrissen wurde, der tote und tötende Orthodoxismus und Scholasticismus, der für längere Zeit zur Herrschaft gelangte, — was auf die Entfaltung des sittlichen wie des geistigen Lebens und ebendarum auch auf das Unterrichts- und Schulwesen lähmend und störend zurückwirkte. Auch vom

pädagogischen wie vom evangelisch-kirchlichen und allgemein geistigen Standpunkte aus können wir es nur beklagen, daß auf den so herrlich aufgegangenen Morgen des Protestantismus so bald jene verwüstenden Stürme folgten, die ein herzloser Parteigeist erregte (Palmer, Evang. Päd. S. 22). An die Stelle eines lebensvollen, aus den frischen Quellen des Altertums geschöpften Humanismus trat als höchstes Bildungsideal die geisttötende Buchstabenphilologie und sklavische Nachbildung ciceronianischer Phrasen, ebenso wie an die Stelle des freimachenden Evangeliums die den Glauben und das Denken bindende menschliche Lehrform und Lehrnorm, die orthodox-scholastische Buchstabentheologie. Auf die kirchlichen Symbole wurden Schulmänner wie Kirchendiener verpflichtet und wol auch, bei dem Umschlagen des dogmatischen Windes, nicht selten jene wie diese von ihren Stellen hinweggeweht, oder die dogmatisch weniger fügsamen Lehrer in unheilvolle Konflikte mit den theologischen Wächtern der Orthodoxie verwickelt. Das Band zwischen Humanität und Christentum, also das Fundament des evangelischen Schulwesens, begann sich zu lockern und zu lösen. Schon im 16. Jahrh. beginnen die Klagen, daß Humanisten und Schulmänner meist philippistisch oder gar calvinisch gesinnt, also „ketzerisch", die lutherisch-orthodoxen Theologen vielfach Feinde wahrer Bildung und Wissenschaft seien. So bereitet sich, nicht ohne beiderseitige Schuld, eine immer tiefer gehende Entzweiung zwischen Kirche und Schule, zwischen kirchlichem Christentum und allgemeiner Bildung vor und diese erreicht ihren höchsten Grad in der Periode der Aufklärung, die zwar nicht auf dem Boden der Reformation entsprungen ist, aber von ihrer welschen und katholischen Heimat aus bald auch unter die Völker der Reformation sich verbreitet. Ein großer Teil der Gebildeten entfremdet sich nicht bloß der Kirche, sondern auch dem evangelischen Christentum, ja aller Religion. Die Kirche aber, die im Reformationszeitalter auf der Höhe der Bildung stand und an der Spitze der Civilisation einherschritt, stellt sich der fortschreitenden Bildung entweder mißtrauisch und feindselig gegenüber oder giebt derselben nur allzubereitwillig sich selbst und die evangelische Wahrheit preis, und für die Schule entsteht das Dilemma, ob sie der neuen kirchenfeindlichen Bildung oder der bildungsfeindlichen Kirche sich in die Arme werfen soll. Allein diese Auseinanderreißung zwischen Christentum und Bildung, zwischen Kirche und Schule widerspricht so sehr der gemeinsamen Grundlage für die evangelische Kirche und Schule, daß jene Periode des einseitig orthodoxen und scholastischen Protestantismus wie die der hohlen Aufklärung nicht von Dauer sein, sondern daß beide nur bedenkliche, aber auch heilsame Krisen und Durchgangspunkte sein können zu einer um so kräftigeren, reineren und lebensvolleren Erneuerung und Fortbildung der reformatorischen Grundsätze auf dem Gebiete des kirchlichen wie des Schullebens. So hat dem unlebendigen und sittlich unkräftigen Orthodoxismus des 17. Jahrh. gegenüber es doch auch an Vertretern einer lebendigeren Frömmigkeit und freierer geistiger Richtungen niemals gefehlt, die denn auch das Werk der Erziehungs- und Schulreform wider aufzunehmen und in evangelischem Geist fortzuführen suchten. Aber erst der Spener-Franckesche Pietismus — einerseits mit seinem Drängen auf ein lebendigeres Christentum, andererseits mit seiner realistischen Richtung — kann als positive Fortsetzung und Fortbildung der evangelischen Kirchen- und Schulreform des 16. Jahrh. betrachtet werden. Aber auch die Aufklärung des 18. Jahrh. ist doch nicht bloß als ein entleerender Wirbelwind, sondern auch als ein luftreinigender, viel Staub und dumpfe Luft hinwegführender Sturmwind durch die evangelische Schule hindurchgefahren; und seit dem zweiten Decennium des 19. Jahrh., zum Teil gerade durch die dreihundertjährige Jubelfeier der Reformation angeregt, ist wider eine Erneuerung des evangelischen Geistes und Lebens gefolgt, die, wenn auch nur langsam, unter allen Wirren der Gegenwart sich bahnbrechend und über Ziele und Mittel des Strebens sich selbst noch vielfach unklar, doch schließlich auch auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung nichts anderes will als im Kampf wider alle antiprotestantischen und

antichristlichen Richtungen jene reformatorische Verbindung des religiösen, sittlichen und geistigen Lebens in erneuter und bereicherter Gestalt wiederherstellen.

Vergessen wir hierbei nicht: die Reformation hat auf dem Gebiet der Schule wie auf dem der Kirche nicht etwa, wie man vielfach gemeint hat, ein fertiges Schema aufgestellt, das man nur festhalten und widerholen, sie hat nicht abschließende und bindende Schranken gezogen, die man niemals überschreiten, sie hat nicht für das sittliche und pädagogische Gewissen ein bequemes Ruhepolster bereitet, darauf man in träger Selbstgenügsamkeit still liegen dürfte. Vielmehr hat sie die ursprünglichen Grundlagen christlichen Glaubens und Lebens, evangelischer Bildung und Erziehung in neuer Reinheit und Kraft, und darauf soll fortgebaut —; sie hat aus ihnen neue Grundsätze abgeleitet, und die sollen durchgeführt werden; sie hat an die ganze christliche Welt, an die evangelische Kirche und Schule Forderungen gestellt — und diese erwarten ihre immer reinere und immer vollständigere Verwirklichung von Gegenwart und Zukunft.

Für die evangelische Schule gilt, was für die evangelische Kirche: ecclesia — schola, per evangelium reformata, semper reformare se debet.

Wagenmann (Schrader).

Romanische Philologie. Die Romanische Philologie, d. i. die Wissenschaft, welche sich mit der Erforschung der romanischen Sprachen und Litteraturen beschäftigt (in diesem engeren Sinne gedenken wir im folgenden den Begriff Romanische Philologie zu fassen), ist eine der jüngsten unter den philologischen Schwestern, eine Zwillingsschwester der germanischen Philologie. Man beginnt zwar die Geschichte der romanischen Philologie*) gerne mit einem Werke Dantes, mit seinem Buche über die italienische Sprache, dem De vulgari eloquentia, jenem ersten Versuch, eine romanische Sprache ihrem Wesen nach zu charakterisieren**), oder mit den aus dem 13. Jahrhundert bereits stammenden provenzalischen Grammatiken eines Uc Faidit und Raimon Vidal***). Allein man muß doch eingestehen, daß von einer wirklichen Wissenschaft der romanischen Philologie eigentlich erst vom Beginn unseres Jahrhunderts an die Rede sein kann.

Von dem, was in früheren Jahrhunderten für die Erforschung der romanischen Sprachen und Litteraturen geleistet worden ist, darf nur sehr wenig hervorgehoben werden, was Anspruch auf den Namen wissenschaftliche Arbeit machen kann. Zumeist verdienen jene älteren Versuche dieses Prädikat schon deshalb nicht, weil die Veranlassung, die Beweggründe, aus welchen die betreffenden Arbeiten hervorgiengen, mit wahrer Wissenschaft oft nichts zu thun hatten. Ein eigentliches Verständnis für die wissenschaftliche Bedeutung romanischer Sprach- und Litteraturstudien gieng jenen Zeiten ab; und wenn sich doch einmal dieser oder jener derartiger Forschung zuwandte, so haben wir die Motive dazu nicht in jener Erkenntnis, sondern ganz anderswo, meist in patriotischen oder praktischen Interessen zu suchen. So war es Liebe für die sogenannte gute alte Zeit, patriotische Begeisterung für die vaterländische Vergangenheit, die öfter in jenen Zeiten diesen oder jenen Franzosen, Italiener oder Spanier die Feder zur Hand nehmen ließ für eine Arbeit über heimatliche Litteratur u. dgl. Solche außerhalb der Wissenschaft liegenden Beweggründe trübten natürlich meist Darstellung wie Behandlung der Materie; und wo diese patriotische Begeisterung naturgemäß überhaupt nicht vorhanden sein konnte, nämlich außerhalb der romanischen Nationen, da fand denn auch Sprache und Litteratur der letzteren nur sehr geringe Beachtung bei den Gelehrten, es sei denn bei einem Universalgenie wie Leibnitz, der z. B. in seinen Annales imperii occidentis u. a. ein Kapitel den altfranzösischen epischen Gedichten von Guillaume d'Orange, Roland, Ogier le Danois u. s. w. widmet.

*) Eine beabsichtigte ausführlichere Geschichte der rom. Philologie mußte wegen Mangels an Raum auf folgende Skizze reduziert werden. [Vgl. jetzt Gröbers Grundriß 1—139.]

**) Ausgabe von Giuliani in Opere latine di Dante I. Florenz 1878. Vgl. auch Böhmer, Über Dantes Schrift De vulgari eloquentia, Halle 1868, und D'Ovidio im Arch. glottol. ital. II, 59 ff.

***) Die beste Ausgabe erschien u. d. T.: Die beiden ältesten provenzalischen Grammatiken Lo Donatz proensals und Las rasos de trobar nebst einem prov.-ital. Glossar von neuem getreu nach den Hschr. hrsg. von Edm. Stengel. Marburg, Elwert 1878.

Jene erstgenannten, vereinzelt dastehenden Arbeiter waren im Vergleich zu dem, was wir heute wissenschaftlich nennen, zumeist Dilettanten, bei denen guter Wille, Fleiß und Sammeleifer den Mangel an wissenschaftlicher Methode und Kritik ersetzen mußten. Solcher Vorläufer der jetzigen romanischen Litteraturwissenschaft mögen hier wenigstens einige genannt sein, deren Namen trotz der heutigen Wertlosigkeit ihrer Werke verdienen noch nicht ganz vergessen zu werden. So unternahm im 16. Jahrhundert — im Gegensatz zu der damaligen Zeitströmung der Renaissance, deren Parole Nachahmung der antiken Dichtung, Beschäftigung mit griechisch-römischer Kunst war, — der Italiener P. Bembo provenzalische Litteraturstudien, Johannes Nostradamus, der Prokurator am Parlament zu Aix en Provence, veröffentlichte 1575 seine Vies des plus celebres et anciens poetes provensaux*), und fast zur selben Zeit schrieb Claude Fauchet seinen Recueil de la langue et poésies françaises, ryme et romans; plus les noms et sommaires des oeuvres de CXXVII poètes français vivant avant l'an 1300 (1581), während in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts Clément Marot durch eine Neubearbeitung des altfranzösischen Rosenromans und eine Ausgabe des Naturdichters des 15. Jahrhunderts François Villon das Interesse an jener älteren Litteratur wider anzufachen suchte**). Fügte es sich dann einmal in so glücklicher Weise, daß sich zu dem guten Willen und dem oft allerdings in bewundernswürdigem Umfange vorhandenen Fleiße hohe geistige Begabung, Scharfsinn und Umsicht gesellten, so gelang diesen früheren Arbeitern auch wol bisweilen ein Werk, das trotz mangelhafter Methode doch bis zu einem gewissen Grade wissenschaftliche Bedeutung hatte und solche wissenschaftliche Bedeutung oft sogar bis zum heutigen Tage bewahrte. Ich erinnere an die bereits 1733 durch die fleißigen Benediktinermönche von St. Maur begonnene (dann durch Mitglieder der Académie des inscriptions et belles-lettres fortgesetzte) großartig angelegte Histoire littéraire de la France (s. u. S. 476), an die auf Erforschung der mittelalterlichen französischen Litteratur und Sprache gerichteten Bemühungen eines La Curne de Ste. Palaye († 1781), der nicht müde wurde, von Bibliothek zu Bibliothek zu wandern, Handschriften zu lesen und zu kopieren, auf Grund dieser Kopieen das Material zu einem altfranzösischen Wörterbuch zu sammeln, alles Arbeiten, die eine große Serie Folianten ausmachen, noch heute eine Zierde der Pariser Nationalbibliothek; ich erwähne ferner die noch heute wichtige Sammlung der Fabliaux et contes des poètes français du onzième au quinzième siècle, die Barbazan 1756 veröffentlichte, und die immer noch nützliche Französische Theatergeschichte der Gebrüder Parfaict (1745—1749); hingewiesen sei auch noch auf des Italieners Tiraboschi (geb. in Bergamo 1731, † in Modena 1794) Storia della letteratura italiana, die, obwol vor mehr als einem Jahrhundert (1772) erschienen und obwol in Einzelheiten überholt, doch noch immer ein unentbehrliches Hilfsmittel für den ist, der sich wissenschaftlich mit italienischer Litteratur beschäftigt. Genannt sei endlich auch des Spaniers Sanchez 1779 in 4 Bänden erschienene Sammlung altkastilianischer Dichtungen (vor dem 15. Jahrh.), eine zu ihrer Zeit äußerst förderndе und anregende Arbeit, die auch heute noch nicht vergessen, ja noch nicht einmal ersetzt ist.

Von einer solchen noch bis in die Jetztzeit hineinreichenden Bedeutung ist bei den Leistungen der früheren Jahrhunderte auf dem Gebiete romanischer Sprachforschung selten die Rede. Hier verschwinden noch mehr die rühmlichen Ausnahmen wie etwa das 1678 zuerst erschienene, noch jetzt unentbehrliche Glossarium mediae et infimae Latinitatis eines Ducange (geb. 1610 zu Amiens, † 1688 zu Paris) oder das Wörterbuch der französischen Akademie (erste Ausgabe 1694), dessen Bedeutung allerdings mehr in

*) S. Diez, Poesie der Troubadours S. V; Bartsch, Jb. f. roman. Litter. XIII S. 1.

**) Weitere ältere, heute wertlose, Versuche litterar-historischer Forschung findet man bei Ideler, Geschichte der altfranzösischen Nationallitteratur (1842) S. 3 ff. und sonst verzeichnet.

Ueber den Religionsunterricht auf höheren Schulen.

Referat

von

Geh.-Rat D. Schrader.

1885

Indem ich zu Ihnen über den Religionsunterricht auf unseren höheren Schulen, den Gymnasien und den Realschulen unter Ausschluß der höheren Mädchenschulen, zu sprechen unternehme, werde ich mir gegenwärtig halten, daß ich nicht als Schulmann, sondern von kirchlichem Gesichtspunkte und als Mitglied des evangelischen Vereins diese Aufgabe zu behandeln habe. Mein Zweck ist, ein allgemeines und ideales Bild dieses Unterrichts zu liefern, um seine Bedeutung und seinen Inhalt klar zu stellen, seine besonderen Ziele und Wege zu zeichnen und hiermit sowohl gewisse Vorurteile und irrige Ansprüche abzuwehren, als auch um womöglich die Teilnahme der verehrten Freunde für den in seiner Reinheit erfaßten Erziehungsgegenstand zu wecken. Das Bild soll nach seinem Umfange und Inhalte allgemein bleiben, d. h. es soll die wesentlichen Mittel und Wege dieses Unterrichts angeben, ohne sich in die eigentliche Technik desselben zu verlieren; und es soll den Zweck desselben in idealer, d. h. in vorbildlicher Gestalt zeichnen, ohne hiermit dem Ueberschwang und der Unerreichbarkeit zu verfallen.

Der Zweck des Religionsunterrichts auf unsern höheren Schulen ist, die Schüler zu gläubigen Christen und zu treuen Gliedern der evangelischen Kirche zu erziehen; er verfolgt also die innere Umbildung und religiöse Kräftigung des Zöglings und geht auf die Ueberlieferung von Kenntnissen nicht an sich, sondern nur soweit als jener Zweck ohne dieselben nicht erfüllbar ist. Wir können deshalb hier von dem sonstigen Unterschiede zwischen den Gymnasien und den Realanstalten absehen, welcher allerdings nach der Verschiedenartigkeit der Lehrfächer und der Methoden bei Behandlung unsers Gegenstandes beachtet werden müßte, wenn es sich um die Technik dieses Unterrichts im einzelnen handelte.

Der allgemeine Zweck dieses Unterrichts ist also für beide Schularten derselbe; ja er ist der gleiche auch auf unseren Volksschulen. Allein der Unterricht selbst scheidet sich von demjenigen auf den letzteren doch merklich durch seine reichere Gliederung, durch die eingehende Entwickelung des Lehrstoffs und durch seine innere Verbindung mit den übrigen Lehrfächern. Denn in unseren Volksschulen, insbesondere in den einklassigen unter ihnen wird durch den gesamten Lehrgang hindurch derselbe Stoff, wenn auch in den späteren Schuljahren mit reicherer Ausfüllung desselben Rahmens, überliefert und eingeprägt, höchstens mit der Abgrenzung, daß die genauere Erklärung der beiden letzten Hauptstücke

des Katechismus dem Konfirmationsunterricht des Predigers vorbehalten bleibt. Auf den Gymnasien ist aber mindestens ein starker Einschnitt nach der mittleren Stufe, d. h. nach der Tertia, oder anders ausgedrückt nach Vollzug der Konfirmation kenntlich, welcher sich nicht etwa nur in dem verschiedenen Umfange des überlieferten Lehrstoffs, sondern auch in der Wahl der Lehrmittel und noch mehr in der Unterrichtsmethode geltend machen will.

Dieselbe Scheidung leuchtet auch aus der reicheren Entwickelung des Lehrstoffs auf den höheren Anstalten hervor. Auch in den Volksschulen soll zwar der Unterrichtsstoff nicht nur gedächtnismäßig eingeprägt werden: das Lied, die biblische Geschichte, der Spruch, der Katechismus bedürfen auch hier, jedes für sich und in Beziehung auf einander der Erklärung. Allein doch wesentlich nur dieser Erklärung, nicht der Verfolgung in und der Anwendung auf andere geistige und sittliche Erziehungsgebiete; eben diese Ergänzung und Ausweitung des Religionsunterrichts ist aber die besondere Aufgabe der höheren Schulen. Hier soll vor allem der auch gedächtnismäßig fest einzuprägende Lehrstoff sowohl nach seinen geschichtlichen Erscheinungsformen, als nach seinen psychologischen und sittlichen Entwickelungsbedingungen in einer für das jugendliche Alter faßbaren Weise dargelegt und hiermit die Gesamtentwickelung des Zöglings gefördert werden. Das Vorwiegende ist also in den Volksschulen die Ueberlieferung, in den Gymnasien die Entwickelung; dieser Unterschied giebt dem Unterricht die Farbe, wiewohl jede von beiden Behandlungsweisen in keiner von beiden Schularten fehlen darf und in jeder derselben zu ihrem, nur nach Umfang und Nachdruck verschiedenen Rechte kommen soll.

Noch bedeutender stellt sich der Unterschied des Religionsunterrichts zwischen den niederen und höheren Schulen darin dar, daß er in den letzteren in wohlbedachte innere Verbindung mit den übrigen Unterrichtsgebieten gesetzt werden soll. Diese schwere Aufgabe empfindet die Volksschule kaum; sie hat einen Lehrer, einfache Lehrmittel, und im Lesebuch ein die verschiedenen Lehrzweige einigendes und ausgleichendes Lehrgebiet. Anders auf den höheren Schulen, deren überaus reiche und tiefe Aufgabe, nämlich die Einheit der Geistesbildung bei verschiedenen Lehrfächern und deren eigentümlichen Methoden, und bei größerer Lehrerzahl zu bewahren, ohnehin durch die Vereinzelung der Lehrfächer und durch den für jedes derselben beanspruchten Kraftaufwand, wie durch die zunehmende Scheidung der Fachbildung unter den Lehrern von Tage zu Tage schwerer wird. Diese Einheit der Geistesbildung wird in ihrer Bedeutung für die Gesundheit des Geistes, ja, ich möchte sagen, in ihrem natürlichen Gewicht lange nicht genug gewürdigt; sie muß durch die Gleichartigkeit

des Unterrichts und durch Uebereinstimmung über das höchste Bildungsziel verfolgt und als idealer Zweck stets gegenwärtig gehalten werden, damit das einheitliche Geisteswesen der Schüler nicht zerspalten, ihre Kraft nicht abgeschwächt, ihre Lust nicht abgetötet werde. Hierin liegt die große, wie gesagt täglich wachsende Gefahr, welche schon jetzt nicht immer glücklich vermieden wird, vielleicht auch so lange nicht vermieden werden kann, als man sich nicht entschließen will, den Lehrplan der höheren Schulen zu vereinfachen und über Bord zu werfen, was an sich nützlich ist, aber die gesunde Ernährung des jugendlichen Geistes stören muß. Mindestens sollte zwischen den ethischen Unterrichtsgebieten eine stärkere gegenseitige Berührung, ein Ausgleich des Kraftaufwandes und der Anschauungen im Sinne freier Kraftübung, d. h. geistiger Gesundheit bewußt und stetig verfolgt werden, eine Aufgabe, welche freilich durch gelegentliche gezwungene und gesuchte Vergleiche und Ausführungen nicht gelöst werden kann.

Ist dies die Vorschrift für den gesamten Unterricht, mit stärkerer Betonung und leichterer Ausführbarkeit für die sprachlich-ethischen Fächer, mit geringerer für die sogenannten exakten und formalen Gebiete, so will sie noch strenger und überlegter auf den Religionsunterricht angewendet werden, welcher in der That durch seine unmittelbare Verwandtschaft mit dem menschlichen Gemüt und fast mehr noch dadurch, daß sein Inhalt der göttlichen Offenbarung entstammt, eine besondere Stellung im Jugendunterricht einnimmt. Es soll ein Hauptaugenmerk zunächst des Religionslehrers, sodann des gesamten Kollegiums sein, daß der Religionsunterricht auf den höheren Schulen innerhalb der übrigen Lehrfächer kein fremdartiges Gepräge trage, daß er vielmehr ein organisches, d. h. lebendiges und lebenspendendes Glied des Gesamtunterrichts bilde, mit welchem er gemeinsam, nur noch unmittelbarer, nur in noch höherem Grade, d. h. mit besonders und bewußt erziehender Kraft die Befreiung des jugendlichen Geistes durch die demselben einzusenkenden ewigen Anschauungen zu bewirken hat.

Findet sich dagegen, wie leider immer noch der Fall, zwischen dem Unterricht in der Religion und in den übrigen Fächern ein starker Abstand in der Methode, in der Farbe des Vortrags, in der Wahl und dem Beruf des Lehrers, so muß sich diese Scheidung auch dem Gemüt des Schülers eindrücken. Der Religionsunterricht bildet und bleibt dann ein von den übrigen gesondertes Gebiet, dessen Inhalt und Wirkung sich mit der allgemeinen Geistesentwickelung des Schülers nicht harmonisch verschmilzt, also auch eher entschwindet oder durch andere Einflüsse ausgelöscht wird. Wird er dagegen durch die geforderte gleiche Wertschätzung und gleichartige

Behandlung mit dem Bildungsgehalt der übrigen Fächer zu einer Gesamtwirkung auf den jugendlichen Geist verschmolzen, so wird hierdurch die jetzt nicht seltene Gleichgiltigkeit, Zweifelsucht, hochmütige Überhebung, aber auch die krankhafte Erregung des Gefühls von dem Gegenstande und dem Schüler abgewehrt, der für religiöse Unterweisung wohl empfängliche Zögling wächst in gesundem Gleichgewicht seiner Kräfte und bewahrt als festen Besitz, was er im Einklang mit dem übrigen Bildungsstoff und zu gegenseitiger Unterstützung zwischen Beidem aufgenommen hat.

Dazu gehört freilich, daß auch die übrigen Lehrer in ihrem Verhalten das Bewußtsein des Wertes, welchen die Religion und der Religionsunterricht für sie besitzt und jedesfalls besitzen sollte, deutlich erkennen lassen. Es ist ein schlimmes, aus Trägheit und Trotz gemischtes Vorurteil gar mancher sogenannter Gebildeten, als ob man zu seinem Glauben nichts thun könne, gleichsam als ob die religiöse Innigkeit oder Gleichgiltigkeit des einzelnen durch ein Verhängnis, eine Notwendigkeit der geistigen Natur bestimmt wurde. Die Bibelworte „Hilf meinem Unglauben" und „Suchet in der Schrift" sind aber an alle gerichtet, nicht zum wenigsten an die, welche sich hochgebildet dünken und die Verheißung unsers Herrn für die geistlich Armen noch nicht verstanden haben. Hier wie anderswo zeigt sich, daß der Dünkel der Freiheit sich nirgends häufiger findet, bei Niemand fester haftet, als bei den geistig Unfreien.

Aus der eben geforderten Verwandtschaft zwischen dem Unterricht in der Religion und in den übrigen Gegenständen folgt, daß der erstere das Wesen und die allgemeinen Formen alles Unterrichts zu bewahren habe. Er soll, wie alle Pädagogik, diese Formen aus dem Gesamtbau des Geistes erkennen und entnehmen und sich demgemäß an alle Geisteskräfte in ihrem inneren Verbande wenden; hiermit allein wandelt und erhebt er sich zur Erziehung und schafft Bildung statt der bloßen Mehrung der Kenntnisse. Er soll also zuerst nicht einseitig erbaulich und gefühlig sein; denn eine Stetigkeit dieser Stimmung ist mit der gesunden Bewegung des Geistes überhaupt nicht vereinbar, am wenigsten bei der Jugend, in welcher durch so einseitige Gemütsanspannung gar bald Unwahrhaftigkeit oder Abneigung gegen die Religion selbst erzeugt werden müßte. Er darf zweitens nicht vorwiegend auf moralische Mahnungen hinauslaufen; hierdurch würde die christliche Heilslehre misbraucht und herabgewürdigt werden. Er soll ferner nicht die Form der Gelehrsamkeit an sich tragen und hauptsächlich die Masse und die Genauigkeit des Wissens sich zum Ziele setzen; denn dieses Ziel fällt überhaupt aus dem Rahmen des Jugendunterrichts heraus und ist am wenigsten dem Religionsunterricht gesteckt. Er darf endlich, namentlich auf den oberen Stufen, sich nicht

mit Vorliebe in begrifflicher Beweisführung bewegen; denn er versucht hiermit, wie ich hier nicht weiter auszuführen brauche, Unmögliches und kann selbst den jugendlichen Verstand wohl zeitweilig beschwichtigen und überreden, aber nicht überzeugen. Aber der Religionsunterricht darf auch keine der vier genannten Unterrichtsweisen ausschließen; er hat sie vielmehr an und durcheinander zu stärken und zu mäßigen, um sie zu einer Gesamtwirkung zu sammeln. Er soll in gleichgewogenem Streben Verstand und Phantasie, das Gefühl und den Willen bewegen, klären, füllen, um die Heilsthatsachen und Heilslehren als lebendige Vorgänge von dem jugendlichen Gemüt auffassen und in lebendige Kraft umsetzen zu lassen. Dies und dieses allein heißt das Gemüt des Zöglings umbilden und erheben. Unterrichten soll der Lehrer und nicht predigen, da das Kind noch ohne Erkenntnis der Sünde und ohne Gefühl der Erlösungsbedürftigkeit ist.

Diese schwere Aufgabe wird der Lehrer nur erfüllen, wenn er sich in der rechten Verfassung und Stellung befindet. Er soll zunächst selbst gläubiger Christ sein und innere Erfahrung besitzen. Die erste Forderung läßt überhaupt einen Streit nicht zu; wie kann ich andere mit und zu dem bilden, was mir selbst fremd ist? Dies ist in keinem Lehrfach zulässig oder auch nur denkbar, am wenigsten aber auf dem Gebiet, welches das gesamte Seelenleben des Zöglings umspannt und umfaßt, auf welchem nicht Belehrung sondern Ueberzeugung des Schülers das Ziel ist: Ueberzeugung wird aber nur durch Ueberzeugung geweckt. Weil aber dieses überzeugte Thun sich nicht anlernen läßt, sondern nur aus eigener innerer Erfahrung seinen Antrieb und seine Kraft schöpft, so sollte der Religionsunterricht nur solchen Lehrern anvertraut werden, welche das religiöse Wissen durch selbsteigene Erlebnisse klar und gewiß zu machen vermögen. Die Anfechtung allein lehrt auf das Wort merken; dieses Wort des Propheten findet hier seine besondere Anwendung, und wenn es hierfür noch eines Musters bedürfte, so muß die unwiderstehliche Macht, welche Luther auf die Gemüter ausübte, zuoberst als Frucht der Zweifel und Kämpfe, welche er selbst durchgerungen, und erst in zweiter Stelle als Ausfluß seines religiösen Genies angesehen werden. Leider sind die Schulen oft genötigt, den Religionsunterricht jungen Theologen zu übertragen, welche ein schätzbares Wissen von der Universität mitbringen, aber jener Erfahrungen noch ermangeln; man muß dann hoffen, daß ihnen dieselben durch den Ernst und die Schwere ihrer Lehraufgabe nahegebracht werden. Der Religionslehrer soll aber ferner Lehrer im vollen und ausschließlichen Sinne sein: sein Lehramt allein soll ihn beschäftigen und seine ungeteilte Verantwortlichkeit in Anspruch nehmen, er soll Mitglied des

Lehrerkollegiums, nicht ein außerhalb desselben stehender Geistlicher sein, welcher den Religionsunterricht nur im Nebenamt erteilt. Sicher besitzt ein solcher in der Mehrzahl der Fälle schon jene innere Erfahrung, welche dem jungen Theologen noch abgeht; aber abgesehen von der sonstigen Verschiedenheit des Lehr- und des Predigtamtes sammelt sich die Neigung und die Verantwortlichkeit des Geistlichen ganz selbstverständlich um sein Hauptamt, — es wäre schlimm, wenn es anders wäre —, der Gymnasialunterricht muß sich bei aller Gewissenhaftigkeit mit der zweiten Stelle begnügen, der Ton der Predigt und der erbaulichen Mahnung überträgt sich allzuleicht in die Schulstube, und endlich ist der Geistliche nicht vollbeschäftigtes und gleichfühlendes Mitglied des Lehrerkollegiums, so daß sein Unterricht eben jenes fremdartige Gepräge annimmt, welches wir oben von demselben abwehren wollten. Gerade der Umstand, daß der Religionslehrer völlig der Anstalt angehört und auch mit anderem Unterrichte befaßt wird, befähigt ihn, in der Behandlung der Schüler wie des Gegenstandes sich der Mittel und Wege mit Freiheit zu bedienen, welche die Erziehungs- und Unterrichtskunst täglich mehr entdeckt und vorgezeichnet hat.

Wie schon angegeben, gliedert sich auf unseren höheren Schulen der Religionsunterricht in zwei nach Methode und Inhalt unterschiedene Lehrkreise, deren Grenze bei dem Eintritt des Zöglings in die Sekunda liegt und in der Regel mit der Konfirmation entweder zusammenfällt oder doch sich nahe berührt. Auf der Unterstufe ist dieser Unterricht demjenigen der Volksschule verwandt; der geistigen und gemütlichen Fassung des Kindes entsprechend verfolgt er die Uebereignung der Heilsthatsachen und Heilslehren in ihrer einfachen Gestalt und die Weckung des kindlichen Gemüts für Vorgänge, denen es Unbefangenheit und Willigkeit des Herzens entgegenbringt. Anders dann auf der oberen Altersstufe, auf welcher die gestärkte und weiterblickende Geisteskraft des Zöglings auch eine reichere, eingehendere und schärfere Entwickelung des Unterrichtsstoffs erfordert. Dies wird sich noch deutlicher aus der Betrachtung der Lehrmittel ergeben; ich erwähne als äußeren Grund für jenen Einschnitt nur noch, daß gar manche Zöglinge die Anstalt kurz nach ihrer Konfirmation verlassen und deshalb auch in der Religion, ja gerade in dieser eine in ihrer Art klar umschlossene und gesicherte Bildung in das Leben mit hinübernehmen sollen.

Die Lehrmittel sind zwar für beide Stufen im allgemeinen dieselben: die Bibel, das Kirchenlied, die Bekenntnisschriften, die Geschichte des Gottesreichs auf Erden. Allein ihr Gebrauch ist für beide Alterskreise ein wesentlich verschiedener, was doch hier nur kurz dargelegt werden kann.

Die Bibel gestaltet sich für die unteren Klassen zur biblischen Geschichte, ihr Gebrauch beschränkt sich in den mittleren auf die Psalmen und eines der leichteren Evangelien, und erst oben strebt dieser Unterricht, soweit es Zeit und Kraft erlaubt, die Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testament, also die Vorbereitung und die Erscheinung des Heils in Erzählung, Lehre, Weissagung soweit darzustellen, daß der Schüler die Vorgänge in einiger Vollständigkeit und namentlich in ihrem Zusammenhange zu übersehen und eben deshalb mit einiger Festigkeit aufzunehmen vermag. Hierbei soll die Bibel nicht historisch = kritisch betrachtet, nicht moralisch ausgenutzt werden: eine kurze sachliche Erklärung und auf oberster Stufe ein Hinweis auf den Zusammenhang und auf die göttliche Ordnung des Heils genügt, da man auf die tiefe Wirkung des einfachen Stoffs wohl vertrauen darf. Es ist also nicht Einleitungswissenschaft, es ist keine sachliche und sehr wenig urkundliche Kritik zu treiben, andererseits auch von der strengen Inspirationslehre und dem Weissagungsbeweis kein Gebrauch zu machen; letzteres beides ist unnötig und treibt den Primaner bei seiner sonstigen Unterrichtserfahrung leicht zu Zweifeln, welche hier besser mit Vorsicht vermieden werden. Ich erwähne im Einzelnen noch, daß eine genauere Behandlung des jüdischen Caeremonialsgesetzes, wozu der Hebräerbrief wohl Anlaß bieten kann und welche ich hier und da wahrgenommen habe, mir bedenklich erscheint, weil dasselbe und in seiner Analogie jedes Ritualgesetz dann leicht als Gebot verstanden wird, was doch sich mit unserer evangelischen Auffassung wenig vertragen würde. Daß in den beiden oberen Klassen ein Teil des Neuen Testaments in der Ursprache gelesen werde, wozu neben den beiden Schriften des Lukas sich auch das Evangelium Johannis und die wichtigeren Paulinischen Briefe, unter ihnen besonders der so wohlthuend das Gemüt erregende Philipperbrief eignen, entspricht der sonstigen Unterrichtsweise. Der Religionsunterricht gewinnt hierdurch die engere Verwandtschaft mit den übrigen Fächern und ebenso an Bedeutung in den Augen der Schüler; überdies wirkt auch hier bei richtiger Behandlung das sprachliche Urbild mit ursprünglicher Kraft, selbst neben der Vortrefflichkeit der lutherischen Uebersetzung.

Ueber das Kirchenlied, welches zur Anregung, Klärung und Bewährung des religiösen Gefühls dienen und dessen Behandlung auf der untersten Stufe sich an den Gang des Kirchenjahrs, weiter hinauf an den übrigen religiösen Lehrstoff schließen soll, würde in dieser Versammlung wenig Neues zu sagen sein. Ich mache nur die doppelte Forderung geltend, daß auf der oberen Stufe die Beziehung unseres Kirchenliedes zu den Psalmen erläutert, und daß eine sehr mäßige Anzahl von Liedern fest

erlernt oder genau wiederholt werden soll; der Lehrer trage keine Scheu, für das Kirchenlied zu verlangen, was er für Horaz als selbstverständlich ansieht! Nur andeutungsweise möchte ich bemerken, daß mir auch eine ausgiebigere Verwendung des Kirchenliedes im Gesangunterricht namentlich dann möglich scheint, wenn der Kirchengesang durch Annäherung an seine früheren Formen wieder größere Kraft und Lebendigkeit gewinnt.

Von den Bekenntnisschriften gehören in unsere Schule der Lutherische Katechismus und auf oberster Stufe die Augsburgische Konfession: jener ist fest zu erlernen, sachlich zu erklären und durch die biblische Geschichte, den Bibelspruch und das Kirchenlied zu erläutern und für das Gemüt lebendig zu machen, diese ist unter stetiger Rückbeziehung auf den Katechismus und unter reichlicher Verwendung der beweisenden Bibelstellen namentlich in ihrem ersten Teile eingehend zu erklären und hierbei ihre Gliederung, wie die Abfolge der einzelnen Artikel klar zu machen und fest einzuprägen. Nicht als enge Form, welche das jugendliche Glaubensleben zu umgrenzen und zu gestalten habe, soll die Augsburgische Konfession im Unterricht gelten, mithin auch nicht als Formel, nach welcher die Rechtgläubigkeit des Christen abzumessen und zu beurteilen sei; sie ist hierfür zu reich und zu schwierig und, wie ich unter uns nicht auszuführen brauche, würde ein solches Verfahren zur Veräußerlichung und Abtötung des lebendigen evangelischen Empfindens führen. Sondern sie werde verwendet als Mittel und Wegweiser zur Erkenntnis göttlicher Dinge, zur Weckung des Glaubens, zur Regelung der christlichen Sitte, zum Schutz gegen menschlichen Irrtum und Hochmut, gegen Unklarheit und Schwärmerei. Die Hauptsache ist und bleibe auch hier der Beweis des Geistes und der Kraft, nicht in äußerer Form sondern in der Bezwingung des jugendlichen Verstandes und in der Reinigung und Belebung des jugendlichen Herzens. Jeder von uns ist in die Glaubenssätze des Bekenntnisses hineingewachsen nach dem Maße seiner Eigenart, in jedem von uns hat das Gefühl der Sünde und der Hilflosigkeit bei gleicher Bedeutung doch eine andere Farbe und Gestalt angenommen; wie sollte also nicht der Erzieher darauf bedacht sein, aus der gottverliehenen Eigenart des Kindes herauswachsen zu lassen, was in dieselbe von außen nie hineingeschüttet werden kann.

Neben dem Katechismus und der Augustana ist kein Raum für eine besondere Glaubens- und Sittenlehre. Der geschichtlich gegebene Inhalt der Offenbarung soll nicht nach besonderem System umgestaltet noch zerschnitten werden; gerade hierdurch wird die ohnehin bedenkliche Scheidung zwischen Glauben und Sitte zu einer wirklichen Gefahr für die religiöse Bildung der Jugend. Auch hat die wiederholt und von achtungs-

werter Seite erhobene Forderung eines besonderen und systematischen Unterrichts in der Glaubens- und der Sittenlehre ihre Quelle vielweniger in der pädagogischen Fürsorge für die Schüler, als in der wissenschaftlichen Teilnahme und Ueberzeugung des Lehrers. Allein wie berechtigt auch der Einfluß seiner Persönlichkeit im Unterricht und der Erziehung stets sein wird und bleiben soll, er würde sich hier in der Gestaltung, Ableitung und Erklärung der Glaubenssätze weiter erstrecken, als sich mit der Sicherheit der religiösen Jugendbildung verträgt; dies wird schon durch einen Blick auf die gangbarsten Hilfsbücher für den Religionsunterricht seit fünfzig Jahren klar. Wie verschieden, nicht nur in der Form, sondern in der Erklärung und Wertschätzung der geoffenbarten Lehre verfahren Brettschneider und Niemeyer, Schmieder und Petri, Hollenberg und Albr. Ritschl, alle mit Achtung zu nennen und jeder sicher durch selbständige und wahrhaftige Ueberzeugung geleitet; und doch wie wenig würde man vom einfachen Heilsinteresse aus diese grundverschiedene Art der Einwirkung auf das jugendliche Gemüt verantworten wollen! Daher denn auch der neueste Leitfaden von Jonas mit Recht von solcher Systematik Abstand nimmt und die Unterweisung in den Heilslehren lediglich im Anschluß an die Augsburgische Konfession und nach Maßgabe derselben vornehmen will.

Auch die Behandlung der Kirchengeschichte in unseren Schulen hat unter ähnlicher Vorliebe für wissenschaftliche Systematik und Vollständigkeit nicht selten gelitten; haben doch noch neuerdings die rheinischen Religionslehrer, deren Bestrebungen übrigens alle Anerkennung verdienen, sich aber fast zu sehr in Einzelbestimmungen verlieren, den kirchengeschichtlichen Unterricht nach drei Abschnitten unter die drei Oberklassen unserer Gymnasien verteilen wollen. Vielmehr taugt von ihm für die Tertia nur eine kurze, aber lebendige und klar gegliederte Erzählung über die Urkirche nach der Apostelgeschichte und über die Kirchenreformation, bei welcher selbstverständlich das Leben und Wirken Luthers den Mittelpunkt abgiebt. Sonst ist nur ein Halbjahr der Prima auf die Kirchengeschichte zu verwenden, und der Vortrag auf die großen Vorgänge zu beschränken, wobei die Helden der Kirche nicht minder zu berücksichtigen sind, als die entscheidenden Entwickelungen der Lehre. Nur wenig ist über die einzelnen Sekten und Ketzereien, nur das nötigste über die Gestaltung des äußeren Kirchenwesens zu sagen: immer nur so viel, als zum Schutz und zur Erläuterung des evangelischen Wortes nicht entbehrt werden kann. Aber lebendige und lebenerweckende Gestalten sind vorzuführen in Bildern teils einzelner Glaubensmänner (Augustin, Bernhard, Luther), teils besonderer Gemeinschaften (der Waldenser, der Herrenhuter, der Hugenotten und der

Salzburger) und in Erzählung ergreifender Verfolgungen aus alter und neuer Zeit. Und um dem Schüler die Gegenwart verständlich und ihn in ihr sicher zu machen, darf eine möglichst bündige Darstellung der Deisten und der Methodisten, Speners und Semlers und ein Hinweis auf die Geburt und den Segen der Union nicht fehlen.

In allem Religionsunterricht gründe sich die Lehrweise mehr auf Anschauung als auf Beweis, weil dieser, abgesehen von sonstiger Unzulänglichkeit nicht umhinkann, sich auf Vereinzelung und Scheidung der Begriffsmomente einzulassen, jene aber aus dem einheitlichen Zusammenwirken aller Geisteskräfte entspringt und deshalb auch unmittelbar die einheitliche Geistesbewegung des Zöglings weckt und beansprucht. Eine aus persönlicher Erfahrung fließende und in die Persönlichkeit des Schülers hinüberströmende Anschauung befriedigt Geist und Gemüt und giebt mit der Gewißheit des Angeschauten zugleich die Freude über das Erworbene. Nicht kritische Beweisführung, noch Abstraktion, welche eher abtötet, sondern die Phantasie, versteht sich die klare, wohlumgrenzte begriffserfüllte Phantasie, dient der Erregung und Sammlung des religiösen Lebens in der Jugend. Von der Darstellung der logischen Beweise für das Dasein Gottes oder für die Unsterblichkeit der Seele ist hier gänzlich Abstand zu nehmen; sie sind sämtlich ärmlich, gehen alle von einer falschen Grundlage aus und bieten höchstens, wie der berühmte ontologische Beweis, eine Auseinanderlegung des Begriffs, welche die Jugend weder überzeugen noch packen kann. Soweit aber innerhalb des Unterrichts Begriffe gegeben werden müssen, sollen sie scharf und ohne alle Gefühlsunklarheit bestimmt werden: so die Begriffe der Sünde, des Glaubens, der Rechtfertigung, der Gnade, wogegen der Sündenfall, die Erlösung, die Auferstehung nicht als Begriffe, sondern als seelische oder geschichtliche Vorgänge zu behandeln sind.

Der Ton des Vortrags wird dann die freudige und geduldige Selbstgewißheit des Lehrers zeigen; selten erbaulich und ermahnend, vielmehr mitteilend und heranziehend trägt er die freundliche Gelassenheit des überzeugten und versöhnten Christen, welche mehr wirkt als jede noch so wortreiche, noch so scharfe Beweisführung. Zorn und Verdammen bleiben gänzlich verbannt, Schelte und Strafe werde bis zum Schluß der Unterrichtsstunde verschoben, letztere überhaupt möglichst spärlich verhängt. Alle Absichtlichkeit werde sorgfältig gemieden; sie streift immer an innere Unwahrheit, und die Wärme giebt sich bei den erschütternden Heilsvorgängen von selbst.

Ist der Lehrer ein solcher seines Glaubens und seiner Erlösung gewisser Christ, so wird sein Beispiel mehr als seine Ermahnung die Jugend

zur Kirche ziehen. Aber er hat den Segen der kirchlichen Gemeinschaft auch ausdrücklich in Anlehnung an Artikel VII. des Augsburgischen Bekenntnisses darzuthun, indem er sie nicht als Pflicht, als äußerliches Werk, sondern als Heilsmittel und Heilsgemeinschaft vorhält, welche die freie Persönlichkeit nicht aufsaugen, sondern schützen und fördern will. Dieser Gesichtspunkt, welcher zugleich in der Kirchengeschichte nicht fehlen darf, bietet auch den Anlaß und die Möglichkeit, die gänzliche Verschiedenheit des katholischen und des evangelischen Kirchenbegriffs zum Segen der Zöglinge und zu ihrer Befestigung in der evangelischen Kirche zu erläutern.

Hieraus ergiebt sich schon die Notwendigkeit wie das Maß einer bestimmten Apologetik gegen die römische Kirche; kann der umsichtige Lehrer hierüber nicht in Zweifel sein, so ist neuerdings um so mehr gestritten, in welcher Ausdehnung und Weise der Religionsunterricht Schutz und Verteidigungsmittel gegen die Angriffe zu liefern habe, welche der Hochmut und die Beschränktheit des menschlichen Verstandes oder die Liebe zur Sinnenwelt in der Gegenwart gegen Gott und seine Offenbarung richten. Die allgemeine Regel würde sein, daß hierbei die Apologetik sich innerhalb des jugendlichen Bedürfnisses halten und den sonst bewährten Unterrichtswegen folgen soll. Zur Aufklärung hilft ein gelegentlicher, durchaus nicht gesuchter noch häufiger Hinweis auf das Altertum, welches selbst in seinen idealsten Anschauungen der Klarheit und des Trostes entbehrt, von denen unser Gottesreich in seiner Entwickelung und seinen Verheißungen erfüllt ist. Die Mehrzahl der heutigen atheistischen und materialistischen Widersacher bleibt aber unserer Jugend überhaupt unbekannt oder ist doch außer Stande, ihre Teilnahme zu wecken, verdient also auch im Unterricht keine Stelle. Soweit aber derartige Verirrungen des Verstandes oder des Willens einem tieferen Quell entstammen und durch die Bedeutung ihrer Urheber den religiösen Sinn der Primaner gefährden könnten, — ich nenne nur erläuterungsweise Renan und Häckel —, so ist ihre Grundlosigkeit durch kurze sachliche und klare Erklärung aufzuweisen, wobei Schelten und Klagen weder nötig noch nützlich sein würde. Die Hauptsache bleibt aber neben dieser gelegentlichen Abwehr die innere Kräftigung der Jugend durch den sachlichen Hinweis auf die Einfachheit, die Erhabenheit und den Reichtum der Offenbarung, auf die vergewissernde und beseligende Kraft der Gemeinschaft mit Christus, auf die Geschichte des Gottesreiches und seine Bekräftigung durch die Völkergeschichte, auch auf die inneren und doch so gesegneten Kämpfe, welche manche unserer Glaubenshelden zu bestehen und zu überwinden hatten. Bei solchem umsichtigen Verfahren darf man auch hier dem alten Wort

vertrauen: Verum iudex sui et falsi, welches sich in der Religion noch mehr als in der Philosophie bewährt.

Indem ich zum Schluß gelange, wiederhole ich, daß ich absichtlich manches nicht erwähnt habe, was in einer ausführlichen Erörterung unseres Gegenstandes nicht übergangen werden dürfte. Hierher gehören nicht nur die technischen Unterrichtsmittel, sondern auch andere Geistesgebiete und Formen, wie z. B. die Kunst, die Andachtsübungen, deren Nutzen für die religiöse Erziehung der Jugend unbezweifelt ist. Aber unsere Versammlung erheischt und verträgt nur die Entwickelung der allgemeinen Grundsätze, welche am Schluß zusammengestellt werden sollen; innerhalb dieser Grenzen glaubte ich mich halten zu sollen. Wenn nun nach solchen Grundsätzen der Religionsunterricht von berufenen Lehrern erteilt wird, welche Frucht ist dann zu erwarten? Nicht die Verfassung und die Sicherheit eines fertigen Christen, da überhaupt die Schule nichts fertig macht sondern nur vorbereitet; wohl aber ein religiös aufgeschlossenes und klar gerichtetes Gemüt bei geistiger Gesundheit, und das ist wahrlich des Segens genug. Nicht daß sich durch menschlichen Unterricht ein solches Gemüt schaffen ließe; menschlicherseits läßt sich dergleichen so wenig machen als ein gesunder Leib, ein gesunder Baum. Aber das Gemüt läßt sich in seiner gottbestimmten Eigenart hüten, ziehen, kräftigen und für diese Thätigkeit wollte ich die Wege bezeichnen. Alle Erziehungskunst hat nur beschränkte Wirkungskraft, was durchaus nicht zu beklagen ist, vielmehr der göttlichen Bestimmung und dem Wesen der menschlichen Freiheit entspricht; die Anlage wie das spätere Gedeihen giebt der Herr, die sittliche Verantwortlichkeit ist ohne die Möglichkeit des Mislingens nicht denkbar. Aber das durch guten Unterricht gelockerte und erfüllte Gemüt wird in den Stunden der geistigen und sittlichen Anfechtung, des Zweifels und der Versuchung wachsen und stark sein; seine Erschütterung dient dann dem festeren Einwachsen der Heilsvorgänge, dem klareren Schauen Gottes, der Ruhe und Freude in Christi Gemeinschaft. Wer glaubt, der fliehet nicht, und wenn wie oben angeführt, die Anfechtung allein auf das Wort merken lehrt, so wird auch umgekehrt in der Stunde der Anfechtung das Wort seine Heilskraft nicht versagen: nicht der Buchstabe, sondern der Sinn des Wortes, in welchem uns der Herr seine Freiheit zugesagt hat.

Dem Vortragenden sprach die Versammlung für den anregenden und lehrreichen Vortrag ihren lebhaften Dank aus. Die Hauptgedanken des Vortrages waren in folgenden Sätzen zusammengefaßt:

1. Der Religionsunterricht auf den höheren Schulen hat den Zweck, die Schüler zu gläubigen Christen und zu treuen Gliecern der evangelischen Kirche zu erziehen.
2. Er unterscheidet sich von dem gleichen Unterricht in der Volksschule
   a. durch reichere Gliederung;
   b. durch eingehende Entwickelung des Lehrstoffs;
   c. durch seine innere Verbindung mit den übrigen Unterrichtsfächern.
3. Er hat das Wesen und die Formen des Unterrichts zu bewahren.
4 Er hat zur Voraussetzung, daß der Lehrer selbst gläubiger Christ von innerer Erfahrung und Mitglied des Lehrerkollegiums sei.
5. Er gliedert sich nach den beiden Stufen der Confirmation und des obersten Unterrichtszieles.
6. Seine Lehrmitttel sind die Bibel, das Kirchenlied, die evangelischen Bekenntnisschriften und die Kirchengeschichte.
7. Er soll in der Methode die Anschauung bevorzugen und im Ton die gelassene Freundlichkeit des Christen tragen.
8. Er soll, zumal auf der Oberstufe, den Segen der kirchlichen Gemeinschaft zeigen.
9. Die Apologetik hat sich innerhalb des jugendlichen Bedürfnisses und in den allgemeinen Unterrichtswegen zu halten.

Bei der prinzipiellen Zustimmung, welche dem Vortrag entgegengebracht wurde, glaubte die Versammlung von einer weiteren Debatte absehen zu sollen.

werden, wie z. B. dafs derselbe das Christentum zur Staatsreligion gemacht habe. Dieser Kaiser hat in seinen offiziellen Akten durchaus eine neutrale Haltung bewahrt, und diese findet sich unter seinen Nachfolgern bis auf Valentinian I. und Valens festgehalten, wenn auch die persönliche Zugehörigkeit der Kaiser zum Christentum diese Neutralität thatsächlich zu Gunsten desselben verschiebt. Die eigentliche Ausrottung des Heidentums beginnt erst mit Gratian und Theodosius I., deren Mafsregeln kurz vorgeführt werden. Aber es darf dabei dem Schüler nicht verschwiegen werden, dafs sich das Heidentum trotzdem noch lange erhielt und dafs eine Reihe von christlichen Vorstellungen, wie der Marienkult u. a. äufserlich zum Teil Fortbildungen heidnischer Kulte sind. Das ist wichtig, weil der Schüler bei der Ausbreitung des Christentums in Deutschland einen ganz ähnlichen Prozefs kennen lernt. Ebenso erheblich wie das Verhalten der christlichen Kaiser gegenüber dem Heidentum ist ihr Verhältnis zur christlichen Kirche. Hier ist an den Oberpontifikat anzuknüpfen, welcher dem Staatsoberhaupt die Leitung des öffentlichen Religionswesens zuweist. Von Konstantin bis Theodosius und weiter herab hat kein Kaiser daran gedacht, diese Stellung aufzugeben, und als Gratian die Titel ablegte, gab er damit nicht die Rechte preis. Der Schüler mufs darüber klar werden, dafs die römischen Kaiser dieselbe absolute Gewalt, welche sie dem Staate gegenüber besitzen, über die Kirche beanspruchen. Sie berufen und leiten die Konzilien, sie sanktionieren ihre Beschlüsse und nötigen sie zur Abänderung derselben, sie setzen Bischöfe ein und ab, und sie ändern die Lehre. Wie das Verhältnis der Kirche dem Kaisertum gegenüber sich gestaltete, ist kurz an der Stellung des Reichspatriarchen in Konstantinopel zu zeigen.

Dem gegenüber bildet sich der Primat des römischen Bischofs. Man mufs hier scharf zwischen dem moralischen Ansehen des letzteren scheiden und seiner rechtlichen Stellung. Das erstere ist schon im 2. Jahrhundert gar nicht zu leugnen, die letzere ebensowenig im 4. zu erweisen. Für den Schüler genügen 2 Andeutungen. Einmal erfährt er, dafs allerdings der römische Bischof eine nur wenigen Bischöfen des Reichs verliehene übergeordnete Stellung zu einem Teile Italiens besitzt. Sodann aber mufs ihm einmal das Fehlen einer Residenz in Rom, der Stadt, welche an die Weltherrschaft gewohnt war und immer noch von derselben träumte — darauf kommt man bei Karl d. G., Otto I., Konrad III. zurück —, in seiner ganzen Tragweite klar werden und verständlich sein, wie der römische Bischof in diese leere Stelle einrückt. Dazu kommen die anarchischen Verhältnisse des 5. Jahrhunderts, welche die autoritative Stellung noch erhöhen: aus diesen Momenten kann ihm die Entstehung des Papsttums begreiflich gemacht werden.

Aber eine Darstellung der Berührungen des Reichs mit dem Christentum bliebe unvollständig, wenn sie nicht die Bedeutung

des Mönchtums dem Schüler klar machte. Was die Cluniacenser und Gregor VII. für die Kirche und für das Mittelalter bedeuten, ist nicht zu verstehen, wenn man nicht zeigt, dafs sie die mönchischen Ideale innerhalb der Kirche verwirklichen, welche lange aufserhalb derselben gesucht wurden. In den Rahmen der römischen Kaisergeschichte gehören nur die Anfänge und die Ausbreitung in Ost und West. Die Entstehung wird man auch hier richtiger dem Religionsunterrichte überlassen; das Dunkel jener Zeiten ist für den Historiker auch nach den lichtvollen Untersuchungen von Weingarten noch nicht so weit gelichtet, dafs er sichere Thatsache angeben könnte; die romanhafte Darstellung der Mönchslegende kann nicht in der Schule zur Erörterung gelangen. An Stelle dieser unfruchtbaren und unklaren Dinge kann aber völlige Klarheit über die Ideale des Mönchtums treten, die Harnack vortrefflich nachgewiesen hat. Sodann kann auch dem Schüler verständlich werden, wie durch dasselbe die eigentümliche Erscheinung in die Welt tritt, dafs, während die Kirche sich für diejenige Anstalt hält, welche dem Gläubigen die Gnadenmittel verleiht, sie eine andere Institution neben sich anerkennt, welche diese Verleihung noch mehr sicher stellt. Sind dem Schüler diese beiden neben einander hergehenden Institutionen verständlich geworden, so kann er später auch die grofse Bedeutung würdigen, welche die Verbindung des Mönchswesens mit der Kirche und die Eingliederung desselben in diese beanspruchen kann.

Mancher Leser wird vermissen, dafs hier von Kaiser Julianus nicht geredet wird. So interessant der Versuch desselben ist, das Heidentum aus dem Christentum zu regenerieren und letzterem die Lebensadern zu durchschneiden, so wenig eignet sich derselbe für den Unterricht. Sollte er dem Schüler verständlich werden, so müfste man auf den Zustand der jüdischen Philosophie, des Götterglaubens, der äufseren Organisation der alten Religion und auf die Unterrichtsfrage näher eingehen. Abgesehen nun davon, dafs sich hierzu nicht die Zeit finden würde, wäre es auch mehr als fraglich, ob ein Lehrer imstande sein würde, bei aller Tüchtigkeit diese schwierigen Fragen dem Schüler zum Verständnis zu bringen. Ich traue mir dieses Geschick nicht zu; deshalb glaube ich, es ist besser davon abzusehen. Der Religionsunterricht kann sich mit dieser Frage, wie mit mancher anderen, leichter auseinandersetzen.

Ich will nicht sagen, dafs mit dem entwickelten Stoffe nun alles erschöpft sei, was sich für die Schule verwenden liefse. Die Kunst z. B. habe ich nicht berührt, weil es lediglich von örtlichen Verhältnissen und von etwaigen Anschauungsmitteln abhängt, wie weit man hier gehen will. Zu reden darüber hat keinen Zweck; Anschauungen zu geben, mag recht anziehend und lohnend sein, aber ohne die dazu erforderlichen bildlichen Darstellungen hat die ganze Beschäftigung keinen Zweck und keinen

Wert. Anderes hätte berührt werden, einzelnes von dem, was ich vorgeschlagen habe, weiter ausgedehnt werden können. Aber bei meinen Vorschlägen schien mir die Hauptsache zu sein, dafs sie ohne grofsen Zeitaufwand ausführbar sind. Ich habe seit vielen Jahren diese Punkte als Einleitung in die mittelalterliche Geschichte behandelt und nach der gröfseren oder geringeren Befähigung, auch Vorbildung der Cöten höchstens 12—15 Stunden dafür aufwenden können. Und obgleich in dem Kursus der mittelalterlichen Geschichte die Aufgabe bis zum westfälischen Frieden ging, die griechische Geschichte repetiert und die Geographie der aufsereuropäischen Erdteile behandelt wurde, habe ich diesen Aufwand nie bereut; denn er lohnte sich reichlich, da nachher ein ganz anderes Verständnis für die später eintretenden Fragen erweckt war und über diese schneller hinweggegangen werden konnte. Das Pensum der mittelalterlichen Geschichte in der erwähnten Ausdehnung ist aber so grofs, dafs eine Erleichterung angestrebt werden mufs. Diese läfst sich gewinnen, wenn die Anfänge der römischen Geschichte in das 2. Semester der Untersekunda verlegt werden, wo sie so zahlreiche Verknüpfungsfäden mit der griechischen finden. Alsdann kann man die dadurch gewonnenen Stunden in Obersekunda der Kaisergeschichte in der vorgeschlagenen oder einer vielleicht nach weiteren Versuchen zu findenden zweckmäfsigeren Weise zulegen.

Noch zwei Einwänden glaube ich zum voraus begegnen zu sollen. Mancher Lehrer wird glauben, dafs die gruppierende Darstellung für den Geschichtsunterricht nicht ausreiche, der nun einmal ohne die Chronologie und ohne das Nacheinander der Ereignisse nicht denkbar sei. Abgesehen davon, dafs dieser Einwand nur für gröfsere in sich zusammenhängend zu lehrende Geschichtspensen zutrifft, glaube ich, selbst wenn ich denselben als berechtigt anerkennen würde, dafs die von mir vorgeschlagene Behandlung eine solche Auffassung nicht ausschliefst. Zunächst hält die Darstellung innerhalb der Gruppe den chronologischen Gang ein. Sodann, und dies ist die Hauptsache, können und sollen die Wiederholungen die Selbstthätigkeit der Schüler in der Richtung in Anspruch nehmen, dafs sie aus den Gruppen das Zusammengehörige, sei es chronologisch, sei es zur Darstellung einer einzelnen Regierung, zusammenfügen und auf diese Weise nach allen Richtungen die Kontinuität der Entwicklung herausarbeiten. Es läfst sich z. B. auf diese Weise ein völlig ausreichendes Bild der diokletianischen oder der konstantinischen Regierung geben; denn alle für die Weiterentwickelung bedeutenden Momente derselben sind in den Gruppen gegeben; der Schüler braucht sie nur unter Leitung des Lehrers zu einem einheitlichen Bilde zu vereinigen.

Aber wo bleibt die erziehende Wirkung? Wenn ich mich der Kürze wegen der Herbartschen Interessentafel bedienen darf,

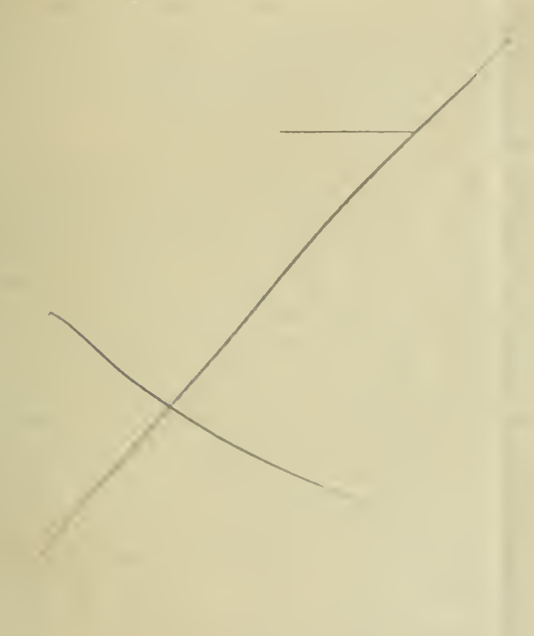
so hoffe ich leicht darthun zu können, dafs keines derselben unbefriedigt bleibt. Die Wifsbegierde des Schülers (empirisches Interesse) findet an den herausgehobenen Gruppen lauter Stoffe, welche imstande sind, dieselbe nicht nur zu wecken, sondern auch zu fesseln. Sein Denken (spekulatives Interesse) wird in Anspruch genommen und gefördert dadurch, dafs er genötigt wird, aus seinen in der Lektüre erworbenen Kenntnissen oder aus Thatsachen, welche ihm der Lehrer giebt, Schlüsse zu ziehen, die Ergebnisse mit anderen ihm bekannten Analogieen zusammenzustellen und daraus allgemein gültige Thatsachen früher oder später abzuleiten. Denn keines der ihm in diesen Gruppen erschlossenen Verhältnisse geht ihm dadurch verloren, dafs es isoliert bleibt, sondern alle kehren früher oder später wieder. Das Mitgefühl wird sich zunächst an den Geschicken seiner Volksgenossen zur Entfaltung bringen lassen; aber auch die allgemein menschlichen Eigenschaften der Tapferkeit und des Mutes, der Klugheit und der Entsagung, menschliches Elend und menschliches Erbarmen treten ihm in zahlreichen Beispielen entgegen. Am tiefsten werden Gemeinsinn (soziales Interesse) und religiöse Teilnahme angeregt werden. Der Schüler sieht, wie das mächtigste Gemeinwesen untergeht, weil ihm die Bedingungen fehlen, welche einen Staat erhalten; er sieht die Religion sich entwickeln, der er selbst angehört, von unbedeutenden Anfängen bis zu dem Beginne der Weltherrschaft, er lernt ihre Tugenden kennen, durch welche ihr der Sieg über eine mächtige Organisation gewonnen wird, er erfährt von bedeutenden Persönlichkeiten, in welchen die erhabenen Lehren derselben Gestalt gewonnen haben. Man darf wohl sagen, dafs keine andere Zeit so reich ist an Keimen, welche in das empfängliche Herz der Jugend gelegt werden. Das ästhetische Interesse kommt allerdings, wie meist bei der geschichtlichen Behandlung, zu kurz; das ist einmal nicht zu ändern. Und doch mufs es nicht einmal bei dieser Periode so sein. An wenigen Beispielen, wie der altchristlichen Basilika, einigen Darstellungen der guten Zeiten aus den Katakomben, einigen Sarkophagskulpturen läfst sich dem Schüler darthun, wie die Form und die Technik einer grofsen Zeit fortlebt, aber einen ganz neuen Inhalt erhält, und wie allmählich dieser letztere auch auf die äufsere Gestalt einen bestimmenden und neue Wege findenden Einflufs übt. Kurz, ich hoffe, auch nach dieser Seite wird die vorgeschlagene Behandlung allen billigen Ansprüchen genügen.

Dafs auch die Formalstufen beobachtet werden können, bedarf keines Beweises, sie sind in manchen Gruppen ohne weiteres Nachdenken vorhanden, aber auch die gesamte Behandlung gestattet leicht die freie Anwendung derselben. Eben so leicht werden sich die Ansätze zur Typenbildung ergeben: Völkerwanderung, Sieg der Kultur des unterworfenen Volkes über die Unkultur des unterwerfenden, Religionsbildung, Staatsverwaltung, Wehrkraft und

Wehrsystem werden sich teils mit früherem, teils mit späterem Stoffe verbinden und auf diese Weise schliefslich zu klaren und feststehenden Begriffen erhoben werden können.

Für diejenigen Kollegen, welche auf dem Gebiete der Kaisergeschichte weniger bewandert sind, wäre vielleicht ein Nachweis der Litteratur wünschenswert gewesen. Aber einerseits wäre dadurch der für mich verfügbare Raum weit überschritten worden, andererseits hätte ich doch nichts anderes an Quellen, Bearbeitungen, Spezialarbeiten und Hilfsmitteln geben können, als dies in meiner Kaisergeschichte und in meinem Handbuche der praktischen Pädagogik bereits geschehen ist.

Giefsen. Herman Schiller.



ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miscellaneen aus den Landen deutscher Zunge. Unter Mitwirkung einer Anzahl von Fachgelehrten herausgegeben von Karl Kehrbach. Band I:. Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828, herausgegeben von D. Dr. Fr. Koldewey; erster Band, Schulordnungen der Stadt Braunschweig. Berlin, A. Hofmann & Co., 1886. CCV u. 602 S.

Den Freunden des deutschen Schulwesens ist bekannt, dafs Herr Dr. Kehrbach unter obigem Titel eine grofse Quellensammlung zur Geschichte des deutschen Erziehungswesens herauszugeben beabsichtigt; den Plan des Werkes hat er mittels einer in gleichem Verlage erschienenen Schrift genauer dargelegt. Hiernach soll dasselbe zuoberst Schulordnungen, Schulbücher, pädagogische Abhandlungen, Selbstbiographieen und Tagebücher bekannter Schulmänner aus der Zeit vom frühen Mittelalter bis zur Genwart in sorgfältig gereinigten Texten zum Abdruck bringen unddemnächst diese Sammlung durch Auszüge aus verwandten Urkunden, Gesetzen, Briefen, Stundenplänen und gleichartigen Beagschriften ergänzen, so dafs die gesamte Entwickelung des deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesens in ihren wesentlichen Kundgebungen für alle Schulgattungen des erwähnten Zeitraums ohne Unterschied des kirchlichen Bekenntisses rein gegenständlich vorgeführt werden würde. Fürwahr ein grofsartiges Unternehmen, welches nur unter einsichtiger Leitung und einträchtigem Zusammenwirken vieler Fachmänner, bei sorgfältiger Wahl des Wichtigen und scharfer Ausscheidung alles unbedeutenden Nebenwerks und aller Wiederholungen gedeihen, ja auch unter diesen Voraussetzungen einer nachhaltigen äufseren Unterstützung zur Deckung des erheblichen Aufwandes schwerlich entraten kann. Es ist daher sehr erklärlich, dafs die pädagogische Versammlung der Giefsener Philologenversammlung beschlossen hat, die Reichsregierung um Gewährung eines dauernden Zuschusses für dieses Werk anzugehen; dieser Zuschufs wird sogar ziemlich erheblich sein müssen, wenn ein für die Geschichte unserer Erziehung, ja unserer gesamten Bildung, erspriefsliches

Ergebnis erreicht werden, oder wenn nicht gar das ganze Unternehmen ohne Frucht verlaufen soll. Wie wertvoll die Kenntnis alter Schulordnungen und Lehrpläne sei, ist lange bekannt; aus dieser Erkenntnis ist die nützliche, aber nicht ausreichende Sammlung von Vormbaum hervorgegangen. Zur Füllung dieses äufseren Rahmens gehört aber der zuverlässige Aufschlufs über die jeweiligen thatsächlichen Zustände, die wir bisher nur unvollständig aus gelegentlichen Äufserungen und aus Lebensbeschreibungen früherer Gelehrter ersehen konnten. Beide Quellengattungen bilden zusammen die unentbehrliche Ergänzung zum Verständnis der einzelnen pädagogischen Systeme, auf deren Darstellung sich bisher die Geschichtschreiber des Erziehungswesens mehr als billig beschränkt haben. Dafs dann ihr Urteil ohne Kenntnis jener thatsächlichen Verhältnisse und Bedingungen leicht befangen war und aus einem fremdartigen Gesichtspunkte abgegeben wurde, ist freilich sehr erklärlich. Wiederholt ist deshalb, namentlich von Eckstein und Koldewey, darauf hingewiesen, wie notwendig es sei, die gebräuchlichsten Schulbücher und Unterrichtsmittel der früheren Jahrhunderte vor Augen zu haben und ihre räumliche und zeitliche Verbreitung zu kennen. Eckstein selbst hat von dieser Kenntnis in seiner Geschichte des lateinischen Unterrichts, welcher demnächst eine ähnliche, wenn auch minder ausführliche Arbeit über den griechischen Unterricht aus dem Nachlafs dieses Gelehrten zur Seite treten wird, einen ausgiebigen und förderlichen Gebrauch gemacht. Erst mittels eines solchen sammelnden und kritisch abwägenden Verfahrens werden wir eine zuverlässige und zugleich lebendige Geschichte unserer nationalen Erziehung gewinnen, welche sich zwar von der Geschichte unserer allgemeinen Bildung scharf abzugrenzen hat, aber dieselbe befruchten und ergänzen wird. Denn auch die Schulen stehen mitten in der Geistesbewegung; sie sind wie alle geistigen Schöpfungen ebensowohl Wirkung wie Ursache derselben. Dies erhellt schon aus der Betrachtung früherer Schulordnungen mit voller Klarheit und sollte von denen bedacht werden, welche die geistigen und sittlichen Bildungsmängel der Gegenwart kurzsichtig sofort den Schulen und ihren Lehrern aufbürden, ohne einen Schritt weiter zu erwägen, wodurch denn wohl beide zu ihren vermeintlichen Mifsgriffen bewogen worden seien.

Von jener Quellensammlung liegt nunmehr des ersten Bandes erster Teil vor; derselbe bildet, um dies gleich hier zu sagen, einen glücklichen und viel verheifsenden Anfang des ganzen Unternehmens. Der erste Gesamtband wird die braunschweigischen Schulordnungen in der Bearbeitung des Herrn Direktors Koldewey liefern; sein erster Teil beschränkt sich auf dieselben für die Stadt Braunschweig vom elften bis zum jetzigen Jahrhundert, der zweite soll neben den Gesetzen für die übrigen Schulen des Landes auch ein Verzeichnis der früher in denselben gebrauchten

Schulbücher bringen. Letzteres erachte ich für besonders wertvoll unter der Voraussetzung und mit dem dringenden Wunsche, dafs der Herr Herausgeber sich nicht mit der Aufzählung dieser Hilfsmittel begnüge, sondern eine beurteilende Übersicht ihres Inhalts hinzufüge. Der vorliegende Teil bietet zunächst in einer ausführlichen Einleitung die Geschichte des städtischen Schulwesens, sodann genaue Angaben über Fundort und Beschaffenheit der mitgeteilten Urkunden; dann folgt der Abdruck derselben mit erklärenden Anmerkungen und einem Glossar, namentlich für die fremdklingenden Ausdrücke niederdeutscher Mundart, endlich ein Verzeichnis der vornehmlich benutzten Hilfsmittel. Dafs das städtische Schulwesen gesondert von dem übrigen Lande behandelt wird, rechtfertigt sich durch die geschichtliche Bedeutung der Stadt, welche lange Zeit eine hervorragende Stellung in der Hansa behauptete und den Schulen schon früh lebendige Teilnahme zuwandte, auch bekanntlich die Hilfe Bugenhagens nicht nur für die Einführung der Kirchenreformation, sondern auch für die Neuordnung ihres Schulwesens in Anspruch nahm.

Die geschichtliche Einleitung berührt sich natürlich mit den politischen Zuständen des Landes; mehr noch spiegelt sie die allgemeine Entwickelung des deutschen Schulwesens wieder. In der Hauptsache bietet sie eine geschickte und klar fortschreitende Verarbeitung der nachfolgenden Quellen, deren Benutzung durch genaue Verweisungen erleichtert wird, und eröffnet auch nach dem Jahre 1828, bis wohin die abgedruckten Beläge reichen, einen genügenden Ausblick auf die späteren Schulgestaltungen. Wenn in dieser Darstellung wie in den mitgeteilten Urkunden das höhere Schulwesen, insbesondere die sogenannten lateinischen Schulen bevorzugt erscheinen, so entspricht dies nur dem allgemeinen Entwickelungsgange, in welchem die Volksschulen viel später, eigentlich erst seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts einigermafsen zu ihrem Rechte kamen. Es ist bekannt genug, dafs auch seit der Reformation die untersten Klassen der Lateinschulen bis zu dem obengenannten Zeitpunkte in den Städten zugleich für den Elementarunterricht zu sorgen hatten. Gleichwohl werden die Schreib- und Beischulen, die Jungfrauen- und Winkel- oder Klippschulen in unserem Werke nicht vergessen; das Waisenhaus und das mit demselben zeitweilig verbundene Lehrerseminar findet seinen Platz, und durch den Abdruck der ersten Ordnung für die sogenannten kleinen Schulen der Stadt vom Jahre 1751 (S. 259 ff.) wie durch die Verordnung über die Schulpflicht der Kinder bis zur Konfirmation von 1752 (S. 268) wird die städtische und landesfürstliche Fürsorge auch für den niederen Unterricht bezeugt. Dies freilich erst, nachdem Herzog Karl I. seine Lieblingsschöpfung, das collegium Carolinum, für einen zwischen dem Gymnasium und der Universität vermittelnden Unterricht ins Leben gerufen hatte. Diese Anstalt, welche nach ihren

äufseren Bedingungen eigentlich einer Ritterakademie entsprach, ist trotz der Überfülle der Unterrichtsgegenstände, unter denen auch von Anfang an die deutsche Sprache und Litteratur ihre Pflege fand, und trotz aller Umformungen doch nie zu stetiger Wirksamkeit gediehen, eben weil sie ein klar abgegrenztes Ziel nicht verfolgte; ob sie in ihrer gegenwärtigen Gestalt als ein reich ausgestattetes Polytechnikum einem wirklichen Bedürfnis entspricht, kann auch erst die Erfahrung lehren.

Natürlich bilden auch in Braunschweig Stifts- und Klosterschulen, jene zu St. Blasien und St. Cyriaci, diese am Aegidienkloster, den Anfang des Schulwesens; die erstgenannte wird schon 1068 erwähnt. Neben diesen errichtete der Rat der Stadt im Anfange des fünfzehnten Jahrhunderts zwei Lateinschulen bei den Pfarrkirchen St. Martin und St. Katharinen, anscheinend nur um einem örtlichen Bedürfnis zu genügen, jedenfalls nicht aus besonderer Feindschaft gegen die Kloster- und Stiftsgeistlichkeit. Gleichwohl widerstrebte die letztere hartnäckig, weil sie von den neuen Anstalten mit Recht eine Beschädigung der eigenen Schulen befürchtete, und erst nach heftigen und schwankenden Kämpfen erlangte der Rat durch die päpstliche Bulle von 1419 die Bestätigung seiner Schulen. Die weitere Entwickelung hat dann das Erlöschen jener geistlichen und den Fortbestand der beiden städtischen Schulen herbeigeführt, bis auch diese 1828 zu einem Gesamtgymnasium unter Anfügung einer später wieder abgetrennten Realabteilung verschmolzen wurden. Für seine Anstalten hat der städtische Rat als Schulherr und gesetzgebende Behörde stets eine liebevolle, sich auch auf das Innere erstreckende Fürsorge bethätigt, an welcher sich seit dem Erlöschen der städtischen Selbständigkeit 1671 auch die Herzöge gern beteiligten.

Eine nachhaltige Einwirkung auf den dortigen Schulunterricht hat vor allem die kirchliche Reformation und etwa zwei Jahrhundert später die von dem Halleschen Pietismus ausgehende Anregung geübt; eine viel geringere der Philanthropinismus ungeachtet der 1787 erfolgten Berufung Campes, welcher hier als einflufsreichstes Mitglied des neu errichteten Schuldirektoriums in Verbindung mit anderen das Braunschweigische Journal in vier Jahrgängen und die Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens in sechzehn Bänden herausgab. Seiner Wirksamkeit scheint nicht so sehr der Einspruch der geistlichen Behörde, welche 1790 mit Erfolg die Schulaufsicht für sich in Anspruch nahm, als die Berufung der tüchtigen und die klassische Bildung mit Nachdruck vertretenden Direktoren C. Heusinger und Scheffler, vor allem aber die eigene Oberflächlichkeit Abbruch gethan zu haben. Die reformatorische Thätigkeit Bugenhagens ist schon oben ausgeführt; Erwähnung verdient, dafs Melanchthon selbst und neben ihm Matth. Flacius, die während

des schmalkaldischen Krieges nach Braunschweig geflüchtet waren, sich hier am Unterricht unmittelbar beteiligten.

Aus der Reformationszeit sind es besonders die wichtigen Schulordnungen von 1535 und 1546, dann die durchgreifende und höchst merkwürdige von 1596, welche unsere Aufmerksamkeit verdienen; sie sind sämtlich in unserem Werke abgedruckt, die erste in niederdeutscher, die letzte in der neuhochdeutschen Mundart, die mittlere in lateinischer Sprache. An die beiden ersten schliefsen sich die Lehrpläne für die einzelnen Schulen, welche belehrende Einblicke in die Wahl der Schriftsteller, das Mafs der Arbeit und in das gesamte Schulleben, auch in seine gottesdienstlichen Übungen mit den gebräuchlichen Kirchengesängen eröffnen und einen grofsen Fortschritt bekunden. Die eingehende Schulordnung von 1596 (vgl. S. LXXII u. 122) wurde zwar von dem Rat erlassen, welcher sein Recht hierzu gegen das Konsistorium geltend machte; sie spricht aber mit allem Nachdruck, namentlich im zweiten Artikel, das enge Verhältnis aus, welches die Schule an die Kirche band, und verfügt im übrigen nicht sowohl eine Neuordnung des Schulwesens, als eine Zurückführung desselben zu den früher bewährten Einrichtungen, sowie seine Säuberung von den eingerissenen Mifsbräuchen. Unter diesen scheint nach Art. VII 1 (S. 136 „Das die schüler anfenglich etzlich mahl vor dem examine erinnert und zur repetition ihrer praeceptorum und annotationum vermahnet werden, das man auch die negste wochen zuvor die praecepta durchleuft und sihet wo es mangele, das ist billich. Aber es soll hinfuro nicht gestattet werden, das die praeceptores drey oder vier wochen zuvor ihnen etzliche quaestiones in die feder dictieren und dieselbe unter sie austheilen“) eine besondere Vorbereitung für den Tag der Schulvisitation nicht gefehlt zu haben. Die Hallesche Einwirkung zeigt sich in dem durch Joh. Andr. Fabricius verfafsten Lehrplan der Katharinenschule von 1741 (S. 196); noch deutlicher in der ausführlichen und sorgfältigen Ordnung für die grofsen Schulen der Stadt Braunschweig vom J. 1755 (S. CXVI u. 298—400), welche durch eine herzogliche Kommission unter dem mafsgebenden Einflusse des Direktors Zwicke entworfen war, aber schliefslich nicht Gesetzeskraft erhielt, weniger weil der städtische Rat widersprach, als weil die gleich darauf eintretende Bedrängnis des siebenjährigen Krieges die Durchführung einer so bedeutenden Verordnung unmöglich machte. Aber auch so ist sie als eine wohlgeordnete Darlegung der damaligen Unterrichtsgrundsätze und Unterrichtsziele für die allgemeine Schulgeschichte von grofsem Wert.

Genauere Auszüge aus diesen Schulordnungen hier zu geben geht nicht wohl an; es fehlt neben den allgemeinen Grundsätzen nicht an einzelnen Vorschriften, welche von Lehrweisheit über jene Zeit hinaus zeugen. Der Lehrplan von 1546 enthält

unter Nr. 5 der leges scholasticae pro praeceptoribus S. 70 die Bestimmung: Praelectores operam dare debent, ut quolibet semestris spatio certum auctorem aliquem, vel saltem alicuius auctoris libros aliquot, praecipue vero artium compendia finiant. Man mufs die hierin ausgedrückte Einsicht umsomehr bewundern, wenn man sich erinnert, dafs noch vor kaum fünfzig Jahren an einzelnen grofsen und wohlberufenen Gymnasien die Erklärung einer griechischen Tragödie von einem Halbjahr in das nächste verschleppt, an anderen auf die Übersetzung des Äneis zwölf volle Jahre verwendet wurden. Nr. 6 derselben Gesetze S. 71 lautet: Non debent in privato, novas praesertim, sine superattendentis consensu instituere praeceptores lectiones, sed illas quae in scholis leguntur cum suis privatis discipulis diligenter repetere, ne puerorum ingenia multitudine lectionum obruant et se ipsos nimium gravent. Dieselbe Warnung gegen die Überbürdung der Jugend findet sich in dem Lehrplan der Martinsschule von 1603 S. 151 mit den Worten: Ἀταξία lectionum est primum multitudo obruens ingenia, deinde confusio etiam classium perturbans, tertio inutilium et non necessariorum cum utilibus et (non) necessariis permistio, itemque nimium diuturna in iisdem commoratio retardans. Ex qua ἀταξίᾳ maxima studiorum pestis existit et taedium. Vgl. hierzu die Einleit. S. LXXII u. LXXXIV. Diese Mahnungen würden sich also den von Wiese S. 9 u. 38 der Pädagogischen Ideale und Proteste angeführten anschliefsen; damals mögen sie mit Grund an die Lehrer gerichtet sein, heute würden sie mit mehr Recht für die Lehrpläne gelten. Über die Behandlung der Schüler nach ihrer Eigenart handelt Nr. 11 der ersterwähnten Gesetze S. 71: Est etiam adhibendus modus in corrigendis pueris, quorum diligenter sunt consideranda ingenia. Quidam enim magis alacritate quam austeritate praeceptorum emendantur. Die Freunde der Musik werden mit Genugthuung sehen, welch' angesehenen Rang damals ihre Pflege im Schulunterricht einnahm.

Um noch einige Einzelheiten zu erörtern, so bemerkt der Herr Verf. in der geschichtlichen Einleitung S. XIX ff. mit Recht gegen Specht Geschichte des Unterrichtswesens S. 182—184, dafs der Scholasticus nicht überall zu den Hauptwürdenträgern eines Stifts gehört habe; vielmehr tritt er an St. Blasien hinter den übrigen Kanonikern zurück, was durch die erste der mitgeteilten Urkunden, die decisio des Herzogs Otto I. inter capitulum et scolasticum vom J. 1251 klar bewiesen wird. Scharfsinnig und glücklich wird in der Anmerkung auf S. 548 der in verschiedenen Lehrplänen stets für eine Sonnabendsstunde wiederkehrende Ausdruck legitur lupus, legit, audit, examinat lupum rector scholae, von der jedesmal am Schlufs der Woche vollzogenen Prüfung des Strafzettels erklärt. Wenn der Herr Verf. in der Anm. 7 zu S. LXXXI nicht ermitteln zu können

meint, weshalb der Subkonrektor und der Sextanus bei der Verteilung des Schulgeldes nicht berücksichtigt wurden, so erklärt sich dies meines Erachtens aus dem auch an anderen älteren Gymnasien beobachteten gleichartigem Umstande, dafs beide Stellen erst später gegründet und dem fertigen Lehrerkollegium hinzugefügt, infolge dessen aber von der schon geordneten Schulgeldverteilung ausgeschlossen wurden. Irrig will der Herr Verf. auf S. 552 den Ausdruck Partikularschule im Widerspruch gegen Paulsen Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 199 von dem geringeren Umfange des Unterrichtsgebiets verstanden wissen, so dafs auf den Partikularschulen nur das Trivium gelehrt worden sei, während die universitas litterarum (= studium generale) ihrem Namen gemäfs das gesamte Gebiet der Wissenschaften umfafst habe. Allein eine universitas litterarum war auf den Universitäten des Mittelalters anfänglich gar nicht vertreten; vielmehr blieb vielfach die Theologie bis zur Mitte des vierzehnten Jahrhunderts von den Vorträgen ausgeschlossen, in Bologna wurde zunächst nur das Recht, in Salerno die Heilkunst betrieben, ohne dafs beiden die Stellung eines studium generale versagt gewesen wäre. Dafs universitas damals vielmehr den Begriff einer Korporation mit bestimmten Rechten hatte und dafs in diesem Sinne die universitas magistrorum und die universitas scolarium einander gegenüber standen, ist bekanntlich schon von Savigny Gesch. des röm. Rechts im Mittelalter III c. 21 S. 413 ermittelt worden. Dieses unzweifelhafte Ergebnis hat Paulsen zunächst in seine Abhandlung, Deutsche Universitäten im Mittelalter in v. Sybels historischer Zeitschrift Bd. 45 S. 385, aufgenommen und sodann in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts wiederholt, und demzufolge hat Denifle Die Universitäten des Mittelalters I S 12, 14, 18 das studium generale = dem studium privilegiatum treffend als Reichsschule bezeichnet, deren Grade im Gegensatz zu dem studium particulare Geltung für das ganze römische Reich besafsen. Wenn mithin der Herr Verf. hierauf im zweiten Bande zurückkommen will, wie es nach dem Schlufs seiner Anmerkung auf S. 552 scheint, so wird er dieses Ergebnis früherer Untersuchungen zu beachten haben.

Hoffentlich wird in diesem Schlufsbande auch des Einflusses gedacht werden, welchen die einst so wichtige Universität zu Helmstedt auf den geistigen Bildungsstand des Herzogtums und über dasselbe hinaus geübt hat. Diese berühmte und gerade zur Zeit ihrer Aufhebung blühende Hochschule fiel dem Machtwort des fremden Eroberers zum Opfer; freilich insofern nicht ohne äufseren Anlafs, als eine nicht unbedeutende Zahl ihrer Angehörigen mit dem Dörnbergschen Aufstand 1809 in Verbindung getreten war, in Wahrheit aber, weil jener Machthaber bekanntlich den Einflufs der deutschen Ideologen ebenso fürchtete als hafste.

Halle a. S. W. Schrader.

M. A. Seyffert und W. Fries, Lateinische Elementar-Grammatik bearbeitet nach der Grammatik von Ellendt-Seyffert. Zweite Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. 79 S. 8. 0,60 M.

Bei der Beurteilung der ersten Auflage des vorliegenden Buches in dieser Zeitschr. 1884 S. 455 ff. hatte sich Ref. gegen die Einführung desselben in Gymnasien ausgesprochen. Der Umstand, dafs schon nach zwei Jahren und vor Beendigung der in Aussicht gestellten Revision der Schulgrammatik von E.-S. eine zweite Auflage erscheint, beweist, dafs seine Ansicht, an der er auch jetzt noch festhält, von einer grofsen Anzahl Kollegen nicht geteilt wird — vorausgesetzt, dafs, wie es wahrscheinlich ist, die Exemplare erster Auflage an Gymnasien verbraucht worden sind.

Die neue Auflage weicht im ganzen und grofsen nach Anlage und Ausführung von der ersten nicht erheblich ab; doch sind die Änderungen im einzelnen nicht unbedeutende. Die wichtigsten derselben bestehen in der weiteren Durchführung der Quantitätsbezeichnung und in einer Änderung des Einteilungsprinzips bei den Verbis anomalis der 3. und 4. Konjugation.

Es wird jetzt in den Gymnasien mehr und mehr Sitte, auf die richtige Quantität bei der Aussprache des Lat. mit grofser Strenge zu achten, und der Quintaner, der *vōlo* statt *vŏlo* und *mŏs* statt *mōs* spricht, zieht sich herben Tadel zu. Ja, man geht so weit, zu verlangen, dafs der Schüler *quīnque* und *mēnsa* spreche, ohne zu bedenken, dafs wir über die Quantität der Vokale in positionslangen Silben doch niemals vollständig werden aufgeklärt werden. Ref. kann sich mit diesem Verfahren nicht einverstanden erklären; in der Überzeugung, dafs der bildende Wert des Sprachunterrichts ganz wo anders zu suchen ist, verlangt er zwar auch die richtige Betonung der Wörter und tadelt den Schüler, der *fúerunt* für *fuérunt* spricht, glaubt aber im übrigen von einer genauen Wiedergabe der Quantität durch den Schüler absehen zu können, zumal da ja auch die letztere zu falschen Schreibungen, wie *petto* für *peto* und *ferro* für *fero*, verführt. Doch mag man diese Frage beantworten, wie man will, jedenfalls mufs eine Grammatik, welche die Quantitätsbezeichnung in so weitem Umfange, wie die vorliegende, durchführen will, darin ein festes Prinzip beobachten. Man kann z. B. nur die Endungen der Paradigmata mit Quantität versehen; oder die Bezeichnung der Quantität soll nur der richtigen Betonung dienen und tritt daher nur in der Paenultima drei- und mehrsilbiger Wörter ein; oder es wird die betonte Silbe als die am meisten ins Ohr fallende aufser der Paenultima — wo letztere nicht mit der Tonsilbe zusammenfällt — quantitiert; oder endlich — alle Silben bekommen Quantitätszeichen. Ausnehmen würde ich in jedem Falle die Silben mit Diphthongen und aus dem oben angegebenen Grunde die positionslangen. Aber die E.-Gr. verfolgt, so viel ich zu erkennen vermag, in der Quantitätsbe-

zeichnung gar kein Prinzip. So steht S. 3 *liber* das Buch, dagegen S. 4 *līber* frei und S. 5 *gĕnŭs*; S. 7 fehlt sämtlichen unter Nr. 4 stehenden Wörtern die Quantitätsbezeichnung, während wir vorher *vĕtus*, nachher *cĕler*, *mĕmŏr* u. s. w. lesen; S. 28 ist die Quantität von *u* in *fui* und den davon abgeleiteten Formen nicht angegeben, doch wird S. 36 und 38 gewissenhaft das letzte *e* in *deleo* und *deleor* als kurz verzeichnet; S. 29 folgt *fuĕris* ohne Quantität auf der letzten nach *fuĕrō*; S. 32, 34 und 38 steht *sĭm*, aber S. 28, 40 und ff. nur *sim*, S. 46 *loquar* neben *lŏquŏr*, *lŏquĕre* u. s. w., S. 57 *trādo* neben *prodo*, S. 58 *totondi* neben *mŏmordi* und *spŏpondi*, S. 61 *repĕrio*, aber S. 62, allerdings falsch, *rēlinquo*, S. 63 *dēfendo* neben *prehendo* und *deprehendo* u. s. f. Mit ängstlicher Sorgfalt ist überall als Passiv-Endung *-minī* gedruckt, aber die Quantität des *u* in *-tur*, *-mur* und *-ntur* nirgends erkennbar. Bei der Ausdehnung, die das Buch der Quantitätsbezeichnung im allgemeinen gewährt, vermifst man dieselbe ferner ungern auf der Tonsilbe von *idoneus* S. 16, von *bene* und *male* S. 17, von *quotus* S. 18, von *positum* und *ponere* S. 67; auf der vorletzten von *sustuli* und *sublatum* S. 62, von *comperi* und *reperi* S. 61, von *construo*, *extruo*, *instruo* S. 66; auch fehlt S. 9 die Angabe, dafs *lex lēgis*, *nex nĕcis*, S. 10 die, dafs *sāl sălis*, aber *sōl sōlis* hat. Endlich steht unrichtig S. 11 *ĭdus* st. *īdus*, S. 44 *legĕtur* st. *legētur*. S. 48 *audiĕt* st. *audiēt*, S. 40 *audīor* st. *audĭor*, S. 62 *rēlinquo* st. *rĕlinquo*.

Mehr einverstanden ist Ref. mit der zweiten der oben angeführten wesentlichen Änderungen. Während in der 1. Aufl. die Verba anomala für die 1. und 2. Konjugation nach der Bildung des Perfektums, für die 3. nach dem Stamm-Charakter, endlich die der 4. garnicht geteilt waren, ist jetzt, wahrscheinlich in Übereinstimmung mit der revidierten gröfseren Grammatik, die Gruppierung nach der Bildung des Perf. auch für die beiden letzten Konjugationen durchgeführt und durch diese gleichmäfsige Anordnung nicht nur der Wissenschaft genügt, sondern auch, da gleichmäfsige Bildungen sich leichter erlernen lassen als ungleichmäfsige, in didaktischer Beziehung ein Fortschritt gemacht. Aber innerhalb der einzelnen, nach der Perfektbildung geschiedenen Gruppen ist dann wieder, so viel ich sehe, in der alten Weise nach dem Stammcharakter geordnet, nicht aber, wie es die weitere Durchführung des Prinzips verlangte, nach dem Supinum. Daher folgen denn z. B. S. 66 hinter einander die Supina *strictum*, *fixum*, *tractum*, *flexum*, *structum*, *victum*, *fluxum*, und der Wechsel von *t* und *s* bei der Supinbildung erschwert das Behalten.

Unter den weniger durchgreifenden Neuerungen ist die Gegenüberstellung der vier Arten Numeralia in § 20 eine entschiedene Verbesserung. Dagegen halte ich es für unpraktisch, dafs in § 7 die dort aufgezählten Wörter nun sämtlich in der Form des jedes-

mal zur Sprache kommenden Kasus aufgeführt sind, z. B.: „Also *paupere, divite, vetere, participe, principe.*" Ein Beispiel genügte, die übrigen Formen mufs der Schüler selbst bilden lernen; die Aufzählung aller verleitet zur Bequemlichkeit und Denkfaulheit. Ebenso ist es, wenn in § 8—10 den in den Ausnahmen enthaltenen Wörtern bei der Angabe des Deutschen noch einmal das Genus vorgedruckt ist; ähnlich auch in § 13.

In Bezug auf Einzelheiten habe ich, unter Aufrechterhaltung der in meiner ersten Besprechung vorgeschlagenen und nicht aufgenommenen Änderungen, Folgendes zu bemerken. In § 6 ist *animal* ebenso wenig ein Parisyllabum, wie das beseitigte *vectigal.* — § 7 auf S. 7 vorletzte Zeile lies *hostis* für *hostes.* — § 9 ist an die Stelle der alten lat. Regel *Tolle me* etc., die ich noch immer für durchaus praktisch halte, eine deutsche getreten, in welcher fälschlich „Akkus. Sing." für „Abl. Sing." steht und behauptet wird, *domus* habe im Acc. Pl. gewöhnlich die Kasusendung nach der zweiten Deklination. *Domus* ist in diesem Kasus ebenso gut wie *domos*, wenn auch nicht ganz so häufig; s. Neue I p. 520 f.; wozu also die Beschränkung? — § 20 Anmerkungen I 2 tilge „gewöhnlich". — In § 25 I stimmen die Trennungen in den Beispielen nicht mit den in den vorausgehenden Konjugations-Tabellen angewandten überein. Sollen sie aber nur zur Veranschaulichung der in der Regel angegebenen Veränderungen dienen, so mufs z. B. 2 b), wo gesagt wird, dafs der Konj. Pr. Act. durch Verwandlung des *o* in *am* gebildet werde, *dele-o dele-am* und *audi-o audi-am* gedruckt werden. — § 26 ist die Regel im zweiten Absatze falsch wegen *capiët*; die richtige Fassung hatte ich aus Fromm angegeben. — § 29 I a ist es passender für die Komposita von *cadere* folgende Bedeutungen anzugeben, *occidere* niederfallen, untergehen, *accidere* zufallen, sich ereignen: *concidere* zusammenfallen. Bei *parco* stehe *temperatum* für *par, sum.* — § 29 II darf *patefacere* bei *facere* nicht fehlen; statt *pluo, plui* würde ich *pluit, pluit* lernen lassen. — § 29 IV vermisse ich bei *serere* säen ein Kompositum, etwa *inserere.* — § 31 II fehlt *nasciturus* bei *nasci.* — § 34 wird in der Regel über *ferre* der Begriff „Bindevokal" eingeführt, der dem Quintaner unverständlich ist. — § 36 vermisse ich eine Regel über den Übergang des Stammvokals *i* von *ire* in *e.* — In § 40, 2 fehlt die Angabe, dafs beim Acc. c. inf. das Subjekt (Pronomen!) ausgedrückt werden mufs, und dafs auch das Prädikatssubstantiv in den Acc. tritt. Wunderlich ist der Auzdruck: „Der Infinitivus Futuri Activi und Perfecti Passivi wird dekliniert."

Frankfurt a. O. H. Eichler.

A. Gehring, Die Behandlung der Griechischen Syntax in Obertertia und Sekunda. Gera, A. Nugel, 1886. 79 S. 1,50 M.

Nachdem der Verf. in schönen Worten seiner Überzeugung Ausdruck gegeben, dafs der griechische Unterricht die Basis der höheren Bildung bleiben müsse, und dafs innerhalb dieses Unterrichts die Lektüre noch mehr als bisher in den Vordergrund zu stellen sei, deckt er die Schwierigkeiten auf, die sich ergeben, seitdem man die dem Griechischen zu widmende Zeit vermindert habe, ohne von den bisherigen Forderungen etwas nachzulassen, und sinnt auf Mittel und Wege, diese Schwierigkeit zu beseitigen.

Sehr ansprechend sind die Ausführungen des Verf.s S. 7 ff. über den Wert der lateinischen Sprache für die grammatisch-logische Ausbildung der Schüler und über die Bedeutung der griechischen Sprache als eines Hilfsmittels zum Verständnis der Litteratur. Er ist also berechtigt zu verlangen, dafs die Kenntnis dieser Sprache auf das nötige Mafs beschränkt werde, und dafs man es hier nicht auf systematische Vollständigkeit sondern auf eine Auswahl des Wissenswerten absehe. Von diesem Standpunkte aus darf er unsern Schulgrammatiken den Vorwurf machen, dafs sie zu viel Lernstoff enthalten, darf er eine Beschränkung fordern und Regeln, welche die Schüler können müssen, von solchen, welche sie nur zu wissen brauchen, unterscheiden. Mit diesem auf Vereinfachung und Erleichterung abzielenden Bestreben des Verf.s wird man durchweg einverstanden sein; über die Durchführung im einzelnen wird man oft anders denken. So geht mir der Verf. mit der Bestimmung dessen, was von der systematischen Behandlung in der Grammatikstunde ausgeschlossen werden soll (S. 11 ff.), zu weit. Bis zu einem gewissen Grade ist die Systematik nicht zu entbehren; alles, was nötig ist, damit ein ausreichendes Verständnis der gelesensten Schulschriftsteller erzielt wird, mufs kurz und bündig in der Grammatik gelehrt und von den Schülern gelernt werden. Ich halte es für gar kein Unglück, dafs in der Untersekunda dies und jenes dem Gedächtnis eingeprägt wird, was in dem augenblicklich gelesenen Schriftwerk nicht vorkommt; es wird eben der späteren Zeit vorgearbeitet. Eine umfangreiche Grammatik, die alle Regeln mit allen Ausnahmen in möglichster Vollständigkeit aufführt, halte ich mit dem Verfasser für ein nicht blofs unnützes, sondern auch verwirrendes und schädliches Hilfsmittel; aber einem gedrängten Lehrbuch, wie etwa Seyfferts von Bamberg bearbeiteten Hauptregeln der griechischen Syntax möchte ich entschieden das Wort reden. Ein derartiges Buch mutet wirklich dem Schüler nicht zu viel zu, und dann hat die Benutzung eines solchen Kompendiums noch den grofsen Vorteil, dafs der Schüler in ihm heimisch wird und sich bei schwierigen Fragen leicht Rats erholen kann. Der Verf. läfst zwar auf S. 30 ausdrücklich zu, dafs in der Sekunda die Syntax in wöchentlich einer Grammatikstunde besonders behandelt wird, aber er befolgt eine

5

Schrader

Separatabdruck aus den
Jahrbüchern für Nationalökonomie und Statistik,
herausg. von Prof. **Joh. Conrad.**
Verlag von GUSTAV FISCHER in Jena.

Litteratur.

II.

Besprochen von W. Schrader.

1. P. Heinr. Denifle, Die Universitäten des Mittelalters bis 1400. Erster Band: Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400. Berlin, Weidmann, 1885. XLV u. 814 SS.
2. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts. Eine von der historischen Kommission bei der königlich bayerischen Akademie der Wissenschaften gekrönte Preisschrift. Stuttgart, Cotta, 1885. XII u. 411 SS.

1. Der Verfasser des erstgenannten umfangreichen Werks, bisher mit einer Geschichte der Gottesfreunde im 14. Jahrh. beschäftigt, fand sich nach Durchmusterung der römischen Bibliotheken und Archive zu näheren Studien über die Pariser Universität veranlaßt und kam hierbei zu der Überzeugung, daß Du Boulay's weitschichtiges Werk (historia universitatis Parisiensis, 6 voll. fol.) uns alle hinsichtlich des Entwickelungsganges dieser Universität in die Irre geführt habe. Er beschloß also eine Geschichte der Schulen und der Universität zu Paris bis zum Ende des 13. Jahrh. zu verfassen und, damit endlich der Grund zu einer Verfassungsgeschichte der mittelalterlichen Universitäten gelegt werde, um diese Universität die übrigen Hochschulen bis zum Ende des 14. Jahrh. zu gruppieren. Dies soll nun in der Weise geschehen, daß die beiden ersten Bände seines Unternehmens den mittelalterlichen Universitäten überhaupt, und zwar Band 1 ihrer Entstehung, Band 2 ihrer Verfassung, drei weitere Bände aber ausschließlich der Universität Paris gewidmet werden. Wie notwendig jene Scheidung von Entstehung und Verfassung sei, ersehe man (S. XXVII) aus den Arbeiten von Meiners und Savigny, aus denen man bei der Verbindung beider Gesichtspunkte über die Entstehung fast nichts erfahre, während bei Behandlung der Verfassung in der Regel

zu spät angesetzt werde, eben weil sich beide Autoren über die Anfänge nicht klar gewesen seien. Überhaupt biete die bisherige Universitätslitteratur kein besonders erfreuliches Bild: dies wird nicht nur über Boulaeus und Meiners behauptet, betreffs deren man wohl das Urteil des Verfassers und schon vor ihm dasjenige Savigny's gelten lassen wird, sondern auch Savigny's Arbeit (Gesch. des Röm. R. im Mittelalter, besonders T. III c. 21) genüge keineswegs, wenngleich er aus den Quellen gearbeitet, auf einzelne Verfassungsunterschiede aufmerksam gemacht und durch seine Forschung ungemein angeregt habe; hinsichtlich der Pariser Universität habe er sich fast durchgehends auf Boulaeus gestützt (S. X). Letzteres, um dies gleich hier zu bemerken, wird doch mit aller Selbständigkeit des Urteils geschehen sein, wie dies von Savigny zu erwarten, zumal er selbst a. a. O. S. 338 die Mängel des Boulaeus scharf genug bezeichnet. Döllinger und L. v. Stein (das Bildungswesen des Mittelalters) werden sehr abschätzig beurteilt, Paulsen (Deutsche Universitäten im Mittelalter in v. Sybel's hist. Ztschr. Bd. 45 S. 251—311 u. 385—440) zwar mit verdienter Anerkennung genannt, doch habe auch er aus Unkenntnis des handschriftlichen Materials in mehreren Hauptpunkten geirrt.

So scharfe Kritik der Vorgänger berechtigt zu hohen Erwartungen, zumal bei so ausgedehnten Forschungen, wie sie der H. Verf. sichtlich angestellt hat. Auch darf demselben das Lob großen Fleißes, reicher Belesenheit und der Sammlung eines umfänglichen Stoffes nicht versagt werden. Da er hierbei seine Aufmerksamkeit besonders den ersten Anfängen der Universitäten zugewendet hat, so ist in ihnen manches schärfer unterschieden, als bei den früheren: ich weise namentlich auf die Erörterung S. 655—682 über das Verhältnis der Schulen an St. Geneviève, Notre Dame und St. Victor zu der Pariser Universität hin. Auch was über das Alter und den Charakter der Nationeneinteilung zu Paris und ihr Verhältnis zur Artistenfakultät S. 84 ff., und über die Entstehung des Rektorats S. 106 ff. gesagt ist, muß z. T. als eine klärende Ergänzung der früheren Angaben gelten, wogegen die weitere Entwickelung des Rektorats und dessen Verhältnis zum Kanzler nicht mit Klarheit behandelt wird. Richtig ist S. 84 nach dem Autor der origo vera dargethan, daß das angebliche Konkordat der vier Nationen über die Wahl des Rektors, welches Boulaeus und nach ihm Savigny dem J. 1206 zugewiesen haben, mit dem Kondorat aus dem J. 1266 gleich sei; indes hat schon Jourdain im index chronologicus jene Urkunde beseitigt. Ferner hat der Verf. über die spanischen und die deutschen Universitäten vollständiger als Savigny gehandelt, sehr begreiflich, da namentlich die letzteren gar nicht in den eigentlichen Arbeitsplan Savigny's fielen. In klarer Ausscheidung und Zusammenfassung der Folgerungen aus den vorhergehenden Untersuchungen wird S. 723—728 dargelegt, welche der außeritalienischen Universitäten sich an bestehende Schulen anlehnten, welche von ihnen selbständig gegründet wurden. Wie viel lesbarer würde doch unser Buch sein, wenn der Herr Verf. die Ergebnisse seiner Forschungen durchweg in gleich bündiger Weise unter Vermeidung der Wiederholungen und unter Zurückstellung unwesentlicher Einzelheiten vorgetragen hätte?

Denn leider wird dem Leser keine Erwägung erspart, welche der

Verf. zur Prüfung der Überlieferung angestellt hat, und die unglückliche Trennung zwischen Entstehung und Verfassung der Hochschulen hat, da sie doch nicht schlechterdings durchzusetzen ist, zu großer Weitläufigkeit und wiederholter Erörterung mancher Einrichtungen geführt, welche voraussichtlich im zweiten Bande abermals wiederkehren werden. Dieses gehäufte Aufschütten des ungesichteten Stoffs findet sich z. B. S. 106 ff. in den einleitenden Bemerkungen über die Ausbildung des Rektorats an der Pariser Universität, in der massenhaften Mitteilung unerheblicher Thatsachen über Toulouse S. 325 ff., in der Darstellung der Pariser Korporationen S. 683 ff., die in der Hauptsache schon auf S. 64, 77, 98 geschildert waren; und so an vielen Stellen. Wie mühselig wird S. 132 ff. über Wesen und Entstehung der Bologneser Scholarenverbindung gehandelt, mit unnützer Spitzfindigkeit S. 158 betreffs der Authentica Habita, die trotz allem Gesagten nach Savigny's richtiger Auffassung a. a. O. S. 168 sich unzweifelhaft zunächst nur auf Bologna beziehen konnte. Das päpstliche Schisma war für die Bildung der Wiener Universität nicht unwichtig, unnötig aber war die von demselben S. 613 ff. weitläufig gegebene Darstellung. Hätte der Verf. es über sich gewinnen können, die Hälfte des Sammelstoffs nach Ausschöpfung des Wertvollen fortzulassen, er würde nicht nur in formeller Hinsicht ein besseres Buch geschaffen haben. Denn in scharfer, von dem unnützen Ballast befreiter Zusammenstellung der Ergebnisse hätte der Leser und vor ihm vielleicht auch der Verf. bald erkannt, daß ein großer Gewinn aus aller dieser Mühsal nicht erwächst, daß vielmehr alles Wesentliche schon von dem so oft und doch so unverdient angefochtenen Savigny, nur freilich viel lichtvoller und bündiger, dargelegt worden ist, und daß auch Paulsen's Darstellung, wenngleich in den Schlußfolgerungen hier und da etwas hastig, doch in den Hauptsachen richtig und weit belehrender und durchsichtiger ist als dieser gelehrte Wust. Der Unterschied zwischen Paris und Bologna ist von Savigny a. a. O. S. 157 schon vor Denifle mit völliger Klarheit bestimmt und ganz richtig teils auf die verschiedene Natur der auf beiden Hochschulen vorwiegend betriebenen Wissenschaften, teils auf den republikanischen Geist in Bologna zurückgeführt, welches D. S. 738 zwar bestreitet, aber S. 741 wieder halb einräumt.

Freilich diese größere Bündigkeit würde auch wohl viele Angriffe verhütet haben, welche der Verf. so gesuchter wie ungerechter Weise gegen seine verdienten Vorgänger gerichtet hat. Daß Savigny's bahnbrechender Erklärung der universitas als einer Korporation (a. a. O. S. 426) nur so nebenbei gedacht wird, möchte noch hingehen. Aber was soll es heißen, wenn D. die unzweifelhaft richtige Bemerkung Savigny's, man habe die Gesamtheit der Wissenschaften im Mittelalter nicht als die Hauptsache bei einer Hochschule betrachtet, irreführend nennt, und dann gleich hinzufügt, man habe sie allerdings nicht als Hauptsache, wohl aber sehr oft als einen wünschenswerten Faktor angestrebt? Ist dies etwa eine Widerlegung Savigny's? Auf S. 48 wird des letzteren Meinung, daß Gunst und Ungunst der mächtigsten Herrscher jener Zeit auf die Blüte der Hochschulen wenig Einfluß gehabt hätten, als ganz irrig bezeichnet; und doch sagt D. S. 62, daß die Schulen zu Paris und Bologna

sich allerdings spontan und von innen heraus entwickelt hätten. Höchst gesucht wird S. 452 die von Winckelmann auf Neapel angewendete Bezeichnung einer Staatsuniversität angefochten, weil es im Mittelalter noch keinen Staat im modernen Sinne gegeben habe. Das frühzeitige Verkümmern dieser Hochschule wird den Staufern, ihre spätere Blüte den Anjous zugeschrieben; der Verf. hätte besser gethan, sich das scharfsinnige Urteil Savigny's (a. a. O. S. 330) anzueignen, daß es selbst dem großen Geiste Friedrichs II nicht gelungen sei, den Mangel an freiem, wissenschaftlichem Triebe und die aus fehlerhaften Einrichtungen entspringenden Hindernisse zu überwinden. Döllinger werden S. 28 Anm. 118 und S. 587 Phrasen ohne wahren Gehalt vorgeworfen, und auf S. 499 A. 1114 gelangt der Verf. zu der hämischen Bemerkung: „den Herren Savigny und Stein waren, so scheint es, alle spanischen Universitäten spanische Dörfer". Beiläufig bemerkt, wenn H. D. mit seinen Vorgängern so streng ins Gericht geht, weil sie später zugängliches Material nicht verwertet haben, so hätte doch auch er selbst Val. Roses gelehrte, schon 1874 im Hermes, Bd. VIII S. 327 erschienene Abhandlung über Ptolemäus und die Schule von Toledo benutzen sollen, wovon ich keine Andeutung finde. Ich sehe von einer weiteren Aufzählung derartiger gesuchter und ungerechter Angriffe ab: sie thun den Angegriffenen keinen Eintrag und machen den Angreifer nicht größer. Außerdem verdunkeln sie häufig genug bei der angewendeten Wortklauberei diejenigen Urteilsmomente, deren unbefangene Abwägung zu tieferen und allgemeineren Anschauungen geführt haben würde, für welche der Verf. wahrlich von dem so verächtlich behandelten L. v. Stein noch vieles hätte lernen können.

Sehr bezeichnend für die Schranken, welche der H. Verf. in der schließlich doch entscheidenden Untersuchungsmethode sich selbst gezogen hat, ist die Äußerung auf S. 729: „Wie es sich in den letzten Paragraphen nicht um den Entwicklungsgang des europäischen Bildungswesens seit den frühesten Zeiten gehandelt hat, sondern um das Verhältnis, in dem die Universitäten sich zu den ihnen unmittelbar vorhergehenden Schulen befunden haben, so fragen wir auch jetzt nicht nach dem Bildungsprozeß der Schulen und der Geschichte der Rechtswissenschaft seit deren Anfängen in Italien, sondern in welcher Weise gerade die Hochschulen entstanden sind. Befolgt man hier ein anderes Verfahren, so verliert man sich in allgemeine Betrachtungen, die an sich recht nützlich sein können, aber nicht zur Sache gehören". Solche Art der Untersuchung wird freilich bei dem aufgewendeten Sammlerfleiße manche nützliche Einzelheit über den nächsten Anlaß zur Gründung einer Universität zu Tage fördern; sie ist aber unfähig, die tieferen Triebe zu würdigen, aus denen diese großartigen und gestaltungsreichen Schöpfungen hervorgewachsen sind. Gleichwohl fühlt auch der H. Verf. das Bedürfnis, für die Entstehung der Hochschulen allgemeinere Gründe aufzusuchen; was er indes hierüber S. 794 f. über die in den Universitätsverhältnissen zu Tage tretende Eintracht und über die Macht des christlichen Geistes beibringt, will ich zwar nicht nach seinem Beispiel Phrasen ohne Gehalt nennen, aber aus dem Satze: „Im Grunde sind sie Schöpfungen des christlichen Geistes, der das Ganze durchdrang, in dem Papst und Fürst, Klerus und

Laien, jeder seinen gebührenden und berechtigten Platz inne hatte“ wird doch niemand klare Einsicht zu schöpfen vermögen.

Treffend hat Paulsen a. a. O. S. 251 das Hervorbrechen der neuen Geisteskräfte im 12. Jahrh. auf die vollzogene innere Aneignung des Christentums durch die abendländischen Völker zurückgeführt. Es entsprach den Gesetzen der Geistesentwicklung, daß diese Kräfte sich teils innerlich, nämlich in der Ausbildung der scholastischen Theologie auswirkten, theils in dem wiedererweckten römischen imperium das römische, und im Anschluß an den Aufbau der Kirche das kanonische Recht auszulegen und fortzubilden bemüht waren. Mit gleicher Notwendigkeit folgt aus der geschichtlichen Pragmatik, daß beide Bestrebungen sich in festen Korporationen bethätigten, jene für die Scholastik im Anschluß an die französischen, namentlich die Pariser Schulen, diese in natürlicher Verwandtschaft zu dem norditalienischen Städtewesen. Auf diesem allgemeinen Grunde waren es aber nach Savigny's (a. a. O. S. 155 f.) und Paulsen's (a. a. O. S. 252) richtiger, von Denifle S. 41 zur Ungebühr bekrittelten Anschauung die großen Lehrer und Männer der Wissenschaft, wie Abälard und Irnerius, um welche sich eine Zahl lernbegieriger Scholaren und bald auch ein Kreis von Lehrern sammelte, aus deren korporativer Verbindung die Universitäten hervorgingen. H. D. schreibt S. 45 (vgl. S. 745) der neuen Methode die Zugkraft für Lehrer und Schüler verschiedener Länder zu. Abgesehen davon, daß diese von ihm nicht näher beschriebene Methode doch für die verschiedenen Wissenschaften verschieden war, wurde sie eben durch jene großen Lehrer geschaffen und fortgepflanzt; diese sind also die eigentlichen Schöpfer der Universitäten, mag immerhin die eine oder die andere von ihnen gebildete Schule (D. S. 42) eingegangen sein, und mögen, wie sich von selbst versteht, die korporativen Bildungen mit ihren kaiserlichen, landesherrlichen, päpstlichen Privilegien erst später jenen Lehrkreisen feste Gestalt und stetige Wirksamkeit gesichert haben.

2. Die historische Kommission bei der bayerischen Akademie der Wissenschaften hatte 1879 in zutreffender Erkenntnis eines dringenden Bedürfnisses eine Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts als Preisaufgabe gestellt. Unter den Bewerbern hat H. Fr. Ant. Specht, meines Wissens ein katholischer Geistlicher, mit der unter N. 2 bezeichneten, nunmehr im Druck vorliegenden Arbeit den Preis erhalten und wohl verdient, wenngleich auch die mir unbekannte Arbeit des Mitbewerbers Meier, gleichfalls eines katholischen Geistlichen, ihre eigentümlichen Vorzüge haben soll, und wenn außerdem auch zugestanden werden muß, daß nicht alle Forderungen der Kommission völlig erfüllt sind. So hatte dieselbe auch eine Schilderung des Einflusses verlangt, welchen der Unterricht in jenem Zeitraum auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Litteratur und auf die allgemeine nationale Bildung geübt habe; hiervon wird aber im vorliegenden Werke wenig und jedesfalls nicht in zusammenhängender Übersicht gehandelt. Immerhin ist die Schrift der erhaltenen Auszeichnung würdig. Mit großem Fleiße, mit verständiger und reichlicher, wenn auch nicht erschöpfender Benutzung der Quellen, mit einer Belesenheit,

welche auch verwandte Gebiete, z. B. das damalige Rittertum und das Familienleben, für den vorliegenden Zweck auszubeuten weiß, endlich, was auch ausdrückliche Bedingung war, in gefälliger Sprache liefert der Verf. über die Anfänge des deutschen Schulwesens eine lehrreiche Darstellung, welche unsere Kenntnis dieses Gebietes wesentlich mehrt und klärt. Dazu empfiehlt sich die Arbeit durch unbefangene und rein sachliche Auffassung, was dem unter N. 1 angezeigten Werke nicht nachgerühmt werden kann.

Darf ich einzelne Abschnitte mit besonderem Lobe erwähnen, so dürfte hierher zunächst gehören, was aus den Mon. Germ. h. S. 62 de examinandis ecclesiasticis beigebracht wird, mehr noch in Kap. 4 S. 81 ff. der Unterricht im Trivium mit Angabe der Lehrmittel (vgl. S. 101 die anziehende Mitteilung über die als Handexemplare der Lehrer gebrauchten Handschriften), des Lernstoffs und auch der Methode, obschon ich den Fortschritt der letzteren nicht genügend entwickelt finde. Anschaulich und lebendig wird in Kap. 5 S. 150 die Einrichtung der Klosterschulen unter Mitteilung des Baurisses für St. Gallen, ihre Teilung in die innere für die künftigen Geistlichen bestimmte und die äußere Schule, die Art der Aufnahme und Verpflegung, die Schulaufsicht und der Verlauf des Schultags dargelegt. Die ängstliche Überwachung des einzelnen Schülers und sein Fernhalten von jeder Annäherung an andere, selbst an die Mönche (S. 160, 167, 169) hatte doch wohl mehr die Abwehr sittlicher Verirrungen zum Zweck, als der H. Verf. S. 161 o. zugestehen möchte. Richtig ist ebendas. nach Weinhold und Grimm die Bemerkung, daß das Stereotype in der körperlichen Haltung jener Zeit auf strenge Beobachtung der ins einzelnste gehenden Vorschriften zurückzuführen ist; es kommt indes hinzu, daß der damalige Zustand in Staat und Gesellschaft mit Ausnahme der herrschenden Familien und hervorragender Geister überhaupt wenig Raum zur Entwicklung der Eigenart bot. In eben diesem Bezuge ist in Kap. 8 S. 202 ff. die Schilderung der Schulzucht sehr belehrend, deren Härte die Ausbildung sittlicher und auch geistiger Selbständigkeit auf das äußerste erschwerte. Die Darstellung wird gelegentlich durch Beibringung anziehender Einzelheiten begründet und belebt; recht wertvoll und übersichtlich, wenn natürlich auch nicht durchgängig neu sind die Mitteilungen über die Frauenbildung und über das Unterrichtswesen in den Nonnenklöstern. Zum Schluß werden in Abschnitt III S. 296—394, dies auch nach den Forderungen der Kommission, die hervorragenden Unterrichtsanstalten jenes Zeitraums nach ihrer Entwicklung und Bedeutung behandelt: die Auswahl ist im ganzen verständig, über das innere Leben in einzelnen derselben wären, soweit dies überhaupt möglich ist, wohl noch eingehendere Angaben erwünscht.

Neben diesen lobenswerten Seiten wollen einzelne Ungenauigkeiten nicht eben viel bedeuten. Das Schwanken zwischen Verwerfung und Benutzung der alten Klassiker S. 45, 57 konnte wohl etwas schärfer gesondert werden. Die berühmte Authentica Habita Friedrichs I sollte zwar ihre nächste Geltung für die Universität Bologna ausüben, hätte aber nach ihrem allgemeinen Gewicht eine etwas genauere Erwähnung verdient, als ihr S. 197 A. 3 so beiläufig geschenkt wird. Auch über die Goliarden

wird S. 198 nur das allgemeinste und äußerlichste geboten. Irrig ist S. 252 die Behauptung, daß aus den Kämpfen über das städtische Schulwesen die Scholaster stets siegreich hervorgegangen seien; vgl. hiergegen Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts S. 13.

Nach diesem allem rechtfertigt sich das Urteil, daß durch die vorliegende Schrift die gestellte Aufgabe, wenn auch nicht völlig gelöst, so doch ihrer Lösung wesentlich näher geführt worden ist. Es ist wohl richtig, daß die Schilderung hier und da springend und lose ist, daß der innere pragmatische Fortschritt des Unterrichtswesens und das Zusammenwirken der bei demselben beteiligten geistlichen und weltlichen Mächte, desgleichen die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Schulen, wiewohl sie nicht übergangen ist, doch nicht im festen Zusammenhange und andererseits in klarer Sonderung vor uns steht. Der Hauptgrund dieses Mangels scheint mir aber nicht in der Behandlung, sondern in den geschichtlichen Vorgängen selbst und ihrer immerhin brockenhaften Überlieferung zu liegen. Die örtliche Verschiedenheit und Gebundenheit der Bestrebungen, die unstete äußeren Ereignissen und Antrieben nachgebende Entwicklung der Völker, die nicht selten halb zufällige Entstehung der einzelnen Schulgebilde, ihrer Sondereinrichtungen und Privilegien mögen, wie gesagt, jenen Mangel an festem geistigem Gefüge mehr verschulden als die Arbeitsart des Herrn Verfassers. Hierbei will ich doch zugeben und zugleich hoffen, daß weitere Aufdeckung der Quellen und sorgfältige Ausgleichung ihrer Nachrichten den vermissten inneren Zusammenhang klarer darlegen wird, als dies jetzt noch möglich war. Auch hätte der Verf. trotz der begrenzten Aufgabe auf die verwandten Einflüsse und Bildungen in Italien und Frankreich, namentlich seit Beginn des elften Jahrhunderts noch mehr Rücksicht nehmen können; der Gewinn für die klare Auffassung des allgemeinen Entwicklungsganges auch innerhalb des deutschen Unterrichtswesens würde vermutlich nicht gering gewesen sein. Hierbei tritt freilich die Gefahr unzulässiger Verallgemeinerung und des Entwerfens geschichtlicher Gesetze nach vorgefasster Meinung ein, eine Gefahr, die der geistreiche L. v. Stein nicht überall glücklich vermieden hat. Trotzdem meine ich, daß das Unterrichtswesen, wie überhaupt, so auch innerhalb des hier gewählten Zeitraums nur mittels lebendiger und stetiger Beziehung auf die gesamte Volksgeschichte völlig verstanden und gewürdigt werden kann, daß dasselbe nicht nur mit einzelnen kirchlichen Einrichtungen und Anstalten, sondern mit der Kirche überhaupt, mit der Entwicklung des Papsttums, der Fürstengewalt, des Städtewesens in Verbindung zu setzen und hierbei auch der Fortbildung der kirchlichen Glaubenslehre, sowie in äußerer Hinsicht den aus landschaftlicher und staatlicher Begrenzung entspringenden Besonderheiten ein größeres Gewicht einzuräumen ist. Der H. Verf. mag derartige Erwägungen als außerhalb seiner Aufgabe liegend angesehen haben; sie sind gleichwohl zu deren innerster Lösung unentbehrlich. Hoffen wir, daß derselbe bei erneuter Bearbeitung dieses Gegenstandes in ferneren Auflagen diese Andeutungen als begründet anerkennen und ihnen gerecht werden wolle; so wird der ihm schon jetzt gebührende Dank noch reichlicher ausfallen dürfen.

Separatabdruck aus den
Jahrbüchern für Nationalökonomie und Statistik,
herausg. von Prof. **Joh. Conrad.**
Verlag von GUSTAV FISCHER in JENA.

Von W. [illegible]
1886

Litteratur.

III.

F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten von Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Leipzig, Veit & Comp., 1885, VIII u. 811 S.

Lorenz v. Stein, Die innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet, das Bildungswesen. Zweiter Teil, das Bildungswesen des Mittelalters, 2. Aufl. 1883, XII u. 541 S. Dritter Teil Heft 1, die Zeit bis zum 19. Jahrhundert, 1884, VI u. 530 S. Stuttgart, Cotta.

Die Schwierigkeit, eine Geschichte der Erziehung oder auch nur des Schulwesens mit seinen tiefen und wechselnden Strömungen zu liefern, ist längst anerkannt und durch neuere Versuche noch deutlicher geworden. Es mangelt zunächst für das Mittelalter noch an genügender Durchforschung der Quellen und mehr noch an Sichtung der thatsächlichen Vorgänge. Es ist ferner schwer, die öffentliche Erziehung in Verbindung mit der Entwickelung des allgemeinen Volkstums und zugleich als ein besonderes Gebiet zu behandeln. Sehr bedenklich erscheint endlich die Beschränkung dieser Aufgabe auf ein einzelnes Land oder Zeitalter, da Inhalt und Methode des höheren Unterrichts durch die Wissenschaften bestimmt wird, die Bewegung der letzteren aber sich bald abwechselnd, bald gleichzeitig unter verschiedenen Völkern vollzieht. Dies macht sich, freilich neben anderen Fehlern, auch an Bursians Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland bemerklich; die Mängel der verdienstlichen Geschichte der Pädagogik von Raumer werden allgemein empfunden. Neuerdings ist unsere Aufgabe abermals in den beiden oben genannten Schriften behandelt, durch die erste in sachlicher, zeitlicher und nationaler Begrenzung, durch die zweite in allgemeinerem Sinne; ist dieselbe hiermit gelöst oder, wenn dies zuviel verlangt sein sollte, der Lösung erheblich näher geführt? Versuchen wir diese Frage mit der Sorgfalt zu beantworten, welche einem für die allgemeine Bildungsgeschichte so bedeutsamen Gegenstande gebürt.

Zunächst verdient das Werk von Paulsen das Lob grofsen Fleifses, soweit derselbe sich in der Benutzung zahlreicher Quellenschriften und Hilfsmittel und in der Aufschüttung massenhaften Stoffes offenbart; das am Schlusse des Buches hinzugefügte Verzeichnis der verwerteten Arbeiten weist allein fast zweihundert Werke auf. Dafs der Herr Verfasser die

Universitäten in den Kreis seiner Betrachtung zieht, ist in der Ordnung; dafs deren Berücksichtigung in der Raumerschen Geschichte vollständig fehle (Vorr. S. VII), ist eine auffällige Behauptung, da Raumer denselben volle zweihundert und fünfundsiebenzig Seiten des vierten Teils und zwar bis in unser Jahrhundert hinein widmet. Ersichtlich geht auch das Bestreben des Herrn Verfassers dahin, aus jenem Stoffe allgemeine Urteile zu gewinnen und hierbei die verschiedenen Strömungen nach ihrem inneren Rechte zu würdigen, ersteres freilich in etwas hastiger Weise und letzteres oft mit dem halbwiderwilligen Zugeständnisse, dafs sich dieses Recht vielleicht nicht bestreiten lasse. Jenes Bemühen hat auch zu nicht wenigen richtigen Betrachtungen geführt: ich hebe unter diesen hervor, was S. 18 über die unproduktive Art des mittelalterlichen Unterrichts, S. 28 über die sachliche Angemessenheit des mittelalterlichen Lateins, S. 32 über die Entwickelung des Briefschreibens im Beginn des Humanismus gesagt wird. Von geschichtlichem Blick zeugt die Bemerkung S. 126, dafs die Scholastik ihren Acker erschöpft habe, S. 152 dafs die Prediger der neuen Kirche wesentlich durch ihre Persönlichkeit, die Priester der alten wesentlich als Organe der Kirche gewirkt hätten. Belehrend sind S. 156 die Mitteilungen über den Wittenberger Lehrkursus, S. 226 u. 237 über die Veränderungen, welche der Charakter und die Stufen des Unterrichts durch den Humanismus und die Reformation erfahren haben (warum auf S. 227 das halbspöttische Beiwort des sogenannten Religionsunterrichts?). Wertvoll und zum Teil neu sind S. 229 fg. u. 260 die Angaben über die Anfänge und die Früchte des griechischen Unterrichts, gut S. 291 die Bemerkung, dafs der Humanismus trotz aller Nachahmung des Altertums doch zur selbständigen Beurteilung desselben geführt habe, S. 371 dafs seit etwa 1700 die selbständige Forschung auf den Universitäten erwacht sei, desgleichen was S. 374 über die gröfsere Reife der Studenten, S. 396 über die umgestaltende Wirksamkeit Baumeisters beigebracht wird. Anziehend und belehrend ist S. 413 die Zusammenstellung der Häupter unserer Litteratur, welche zugleich um 1740 unsere Gymnasien besuchten; richtig die Bemerkung S. 419, dafs der durch den Rationalismus zurückgedrängte Pietismus zu einem Teile in jene ästhetisch-religiöse Sentimentalität übergegangen sei, welche ein Komplement der damaligen Aufklärung gebildet habe. Neben den zutreffenden Bemerkungen über die Widerbelebung Homers S. 423, über die Verbindung der Schule mit der protestantischen Kirche S. 469, über Herders grofse Bedeutung für die Umgestaltung der rationalistisch-mechanischen Weltanschauung S. 513 fg., über den durch den neuen Humanismus bei Lehrern und Schülern bewirkten Umschwung S. 518 führe ich noch die wertvollen Mitteilungen über Fr. Thiersch S. 655 u. 682 an; ich stimme im wesentlichen dem zu, was der Herr Verfasser S. 599 über die Schmälerung der Spontaneität durch die Gleichmäfsigkeit der Aufsicht und S. 614 gegen die Überschätzung ausgedehnter Kenntnisse sagt, worauf ich weiter unten zurückkomme. Die Bedeutung, welche die Persönlichkeit des Lehrers im Unterschiede von den Gegenständen des Unterrichts ausübt, wird S. 776 zwar nicht nach neuen Gesichtspunkten, aber im ganzen richtig, wenn auch etwas einseitig ge-

würdigt. Auch der bedeutendste Lehrer mufs in einem verkehrten Unterrichtsorganismus verkümmern; zudem fragt sich, wodurch denn die Tüchtigkeit des Lehrers neben seinen sittlichen Eigenschaften bedingt und gefördert wird.

Ungeachtet dieser lobenswerten Seiten habe ich mich leider der Überzeugung nicht erwehren können, dafs das Werk seiner Aufgabe nicht gerecht wird und überdies zu den unerfreulichen Erscheinungen der pädagogischen und historischen Litteratur gehört; dies gilt in bedauerlichem Grade sowohl von dem Inhalt als von der Form der Arbeit. Jenen anlangend, so mangelt dem Herrn Verfasser sichtlich eine eingehende, auf Erfahrung und lebendige Anschauung gegründete Kenntnis unserer höheren Schulen und ihres inneren Lebens, welche sich schlechterdings nicht durch das Lesen auch noch so vieler Bücher erwerben läfst. Und bei diesem Mangel ist es äufserst gefährlich, gelegentliche Aussprüche selbst grofser Gelehrten zu einem allgemeinen Urteile zu stempeln. F. A. Wolf war ein vollgiltiger, wenn auch nicht durchweg unbefangener Richter über den wissenschaftlichen Stand der Philologie, nicht so über den Zustand der Gymnasien, da er deren durch ihn selbst bewirkten, aber erst allmählich eintretenden Umschwung wenig beobachtet hat; zudem ist auch dem Herrn Verfasser nicht der selbstsüchtige Missmut entgangen, mit welchem dieser grofse Mann in den letzten Jahrzehnten seines Lebens sich gegen die Leistungen der Zeitgenossen abschlofs. Den gelegentlichen abfälligen Urteilen meines dankbar verehrten Lehrers Boeckh über die Gymnasien stehen ebenso viele anerkennende gegenüber; auch weisen seine akademischen Reden häufig und nachdrücklich auf das Altertum als den nimmer versiegenden und durch nichts zu ersetzenden Quell idealer Jugendbildung hin. Und wenn der Herr Verfasser sich auf die Resignation bezieht, mit welcher Mor. Seiffert zuweilen die Früchte des klassischen Unterrichts begleitete, so weifs jeder, der diesen begabten aber etwas einseitigen Schulmann persönlich gekannt hat, dafs derartige Äufserungen nicht seine dauernde Überzeugung ausmachten und dafs er in seinen didaktischen Zielen und Bestrebungen nie irre geworden ist. Auch Koechly hat bekanntlich während seiner Heidelberger Wirksamkeit seine Ansichten erheblich geändert und der geschichtlichen Gestaltung der Gymnasien angepafst, worüber freilich der Herr Verfasser völlig schweigt.

Jener Mangel an lebendiger Kenntnis unserer Schulen zeigt sich unter anderem in den oberflächlichen Bemerkungen über die Wirksamkeit der pädagogischen Seminare und in der wortkargen Erwähnung des Probejahrs S. 589, in der wenn auch begrenzten Zustimmung zu dem einseitigen Urteil des übrigens begabten Lagarde S. 627, in den geradezu verkehrten und durch die Erfahrung vollauf widerlegten Betrachtungen über Lehrerbildung S. 628, wonach u. a. die Tiefe der wissenschaftlichen Bildung zu einem Hemmnis des Unterrichts werden könnte, als ob die Besserung der inneren Methode etwa abstrakt erfolge und nicht vielmehr mit dem Fortschritt der Fachwissenschaft innig verbunden sei. Unbehilfliche Pedanten giebt es freilich unter Gelehrten und Ungelehrten. Nicht zutreffend ist S. 642, dafs die sächsischen Fürstenschulen mit ihren Alumnaten das Ideal der hiervon sehr verschiedenen süddeutschen Gymnasial-

pädagogik gebildet hätten. Irrig wird S. 686 die völlig freiwillige und hauptsächlich durch Bonnel, Meineke, F. Ranke und Mützell angeregte Entstehung der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft auf amtliche Anordnung zurückgeführt. Unanwendbar auf unsere Schulen ist der S. 712 abstrakt konstruirte Gegensatz zwischen Hellenismus und Christentum, verkehrt und unklar, wenn auf S. 713 ein vermeintlicher, in Wirklichkeit nicht geschlossener Waffenstillstand zwischen den Theologen und Philologen vor 1848 auf bewufste Einwirkung (wessen? des Ministeriums?) zurückgeführt wird. Überall macht sich bemerkbar, dafs der Herr Verfasser die Wirksamkeit der Gymnasien und noch mehr der Realschulen nur vom Standpunkt des Reglements betrachtet, als ob der gesetzliche Rahmen das innere Leben ausdrücke; dies gilt namentlich von den Realschulen, deren innere Reibungen der Herr Verf. nach S. 751 fg. gar nicht zu kennen scheint. Irriger Anschauung entstammt S. 740 die übrigens in sich widersprechende Behauptung, dafs die nach 1866 in Preufsen einverleibten Schulen mehr in der humanistischen Zeit gewurzelt und vor allem nicht durch das gleiche Joch des Lateinzwangs gegangen seien. Also das Latein war daselbst nach eigner Angabe des Herrn Verf. nicht so nachdrücklich betrieben wie in den altpreufsischen Gymnasien; dafs jene im Griechischen erheblich zurückstanden, bezeugt jeder preufsische Direktor, welcher Schüler von dort her erhielt; wo steckt nun der tiefer gewurzelte Humanismus?

Ebenso unzutreffend ist die Darstellung der Wechselbeziehungen zwischen der Entwickelung der Gymnasien und der Philologie als Wissenschaft. Natürlich weifs der Herr Verf. von der Umgestaltung der letzteren durch Gesner und Wolf; gleichwohl zieht er bis zuletzt das Bild des Humanismus, welches er sich aus dem XV. Jahrhundert gebildet hat, immer wieder als Urteilsmoment für die Leistungen der Gymnasien heran und überdies fehlt es sichtlich an der hier erforderlichen Genauigkeit in der Unterscheidung der philologischen Schulen: weder G. Herrmann noch Boeckh wird ausreichend charakterisiert, Lobeck, welcher abgesehen von seiner wissenschaftlichen Bedeutung dem klassischen Unterricht einer grofsen Provinz für mehr als ein Menschenalter sein Gepräge verliehen, wird ebenso wie Lachmann beiläufig erwähnt, der Verwendung der Archäologie zur Erweiterung der Anschauung auf unseren Gymnasien wird nirgends gedacht. So finde ich auch nirgends den sehr erheblichen Gewinn erwähnt, welchen der mathematische Unterricht seit langem aus der reichlicheren Ausnutzung der synthetischen Methoden, aus der inneren Verbindung der rechnenden und darstellenden Disziplinen gezogen hat. Wie unentbehrlich die früher über Gebühr vernachlässigte und erst neuerdings ausgebildete Unterrichtstechnik auch ist, — ich bin der letzte, der ihr Gewicht leugnet —, so macht sie das Wesen des Unterrichts bei weitem nicht aus: dieses folgt vielmehr stets den Fortschritten der Fachwissenschaften, deren etwaige Einseitigkeiten doch von der Schulpraxis bald ausgeschieden werden.

Bei diesem doppelten Mangel ist es freilich nicht zu verwundern, dafs unserem Werke eine feste und durchgebildete Auffassung sowohl von den Lebensbedingungen und dem eigentlichen Zwecke unserer höheren

Schulen als auch von dem bleibenden Werte der Altertumsstudien für dieselben fehlt. Eine feste Auffassung: denn keineswegs sind die Urteile des Herrn Verf. nach dieser Richtung in der Mehrzahl unrichtig, aber sie sind schwankend und häufig genug steht dem beifälligen an anderer Stelle ein verwerfendes gegenüber. Die verschiedenen Beobachtungen sind eben nicht an einer allgemeinen Norm ausgeglichen, die Einzelfälle, wie schon oben bemerkt, allzu hastig zu allgemeinen Urteilen erweitert. Die eine Überzeugung tritt freilich bei dem Herrn Verf. stetig hervor, daſs die alten Sprachen und Schriftsteller als Hauptunterrichtsmittel unserer Gymnasien verbraucht seien. Diese Auffassung, auf welche ich noch zurückkomme, beherrscht eigentlich die Anschauungen des Verf. von Anfang und beeinfluſst sein Urteil ganz sichtlich, was ja, ihre Richtigkeit angenommen, kein Tadel wäre. Hätte freilich der Herr Verf. eine klare Auffassung des unvergänglichen Werts, welchen die aus dem Altertum flieſsenden ewigen und stets lebendigen Ideen für die Erziehung unserer Jugend zu geistiger Freiheit allezeit bewahren, er würde sicher nicht auf den verzweifelten Ausweg verfallen sein, dieselben durch das Deutsche und eine philosophische Chrestomathie (S. 767 fg.) ersetzen zu wollen. Der Herr Verf. findet zwar in der von mir vertretenen Gymnasialpädagogik S. 732 nicht den Geist der Freiheit, sondern den der Ordnung und Zucht, und verwundert sich hierbei, daſs ich das Privatstudium nicht ohne Anleitung und Aufsicht lassen will. Ich fühle kein Bedürfnis, den hierin liegenden Vorwurf abzuwehren; aber der Philosoph sollte doch die Wechselbeziehung zwischen Freiheit und Ordnung nicht verkennen, und kein wirklich Schulkundiger wird über die Vereinbarkeit von Privatstudium und Anleitung in Zweifel sein. Auch erwähnt der Herr Verf. S. 643 fg., wie es scheint mit Zustimmung, die Sorgfalt, welche der Portenser Lange den privatim angelegten Adversarien seiner Schüler zuzuwenden pflegte: ich könnte dies aus mündlichen Erzählungen des trefflichen A. Meineke noch ergänzen. Es ist dies eben ein Beispiel für die schwankende Urteilsweise des Herrn Verfassers.

Auch nach anderer Richtung sind seine Urteile weder klar noch zutreffend. Viel zu eng wird S. 10 das Wesen des deutschen Humanismus vor und zur Zeit der Reformation in den lateinischen Stil verlegt, unzulänglich ist S. 102 die Beurteilung des Erasmus und schief sein Vergleich mit Voltaire, und wenn S. 122 fg. der Sieg des Humanismus über das Latein und die Philosophie des Mittelalters halbklagend und mit einseitigem Urteil dargestellt wird, so ist die spätere Meinung des Herrn Verf. S. 145, daſs der Humanismus nun wieder durch die Reformation verdorben sei, trotz der gelegentlichen Klage Melanchthons völlig verkehrt und selbst dann kaum begreiflich, wenn man den Humanismus ungeschichtlich auf lateinischen Stil und lateinische Verse beschränkt. Freilich auf S. 183 wird über das Verhältnis der neuen Schulpläne zum Humanismus wieder entgegengesetzt geurteilt. Für Luther und die Reformation hat unser Werk überhaupt kein Verständnis: seltsam soll S. 129 sein, daſs Luther, dem eher eine Verwandtschaft mit Savonarola zugeschrieben wird, mit Hutten das Mönchstum bekämpft habe, als ob in letzterem die sittliche Askese nicht völlig erloschen gewesen wäre. Wer

S. 132 die Reformation der damaligen Kirche auf Abstellung bestimmter Misbräuche in Kirchenregiment und Kultus zu beschränken für möglich hält, ohne der verschütteten und wiederaufgegrabenen Heilswahrheit von der Rechtfertigung durch den Glauben auch nur zu gedenken, wer S. 147 zu dem Satze gelangt, „Die Neuerer bauten ihre Kirche, wie sie behaupteten, auf das reine Wort Gottes, d. h. auf das mit Hilfe der Sprachen jetzt richtig verstandene Schriftwort, d. h. also zuletzt auf die Philologie; welche Philologie freilich thatsächlich in willkürlicher Interpretation nach vorher feststehenden Theologemen bestand" (wogegen freilich S. 230 wieder ein entgegenstehendes Wort Köstlins angeführt wird), wer S. 163 der alten Kirche mehr Vertrauen zu wissenschaftlicher Forschung zuschreibt als der Reformationskirche, als ob z. B. der Streit Bernhards gegen Abälard ganz unbekannt wäre, dem ist das Wesen, die innere Notwendigkeit und die Heilswirkung der Reformation fremd geblieben. So ist denn auch nicht auffallend, dafs S. 148 das Verhältnis Melanchthons zur Reformation und zu Luther schief dargestellt wird.

Genug von dem Inhalt; noch einiges von der Form des Buches, um dann den Schlufs des Werkes zu erörtern. Gern habe ich anerkannt, dafs der Herr Verf. viel gelesen und den Stoff zur Lösung der schwierigen Aufgabe in grofser Masse, wenn auch nicht in gleichmäfsiger Berücksichtigung aller Momente zusammengetragen hat. Die Wahl und Verbreitung der gebrauchtesten Lehrbücher ist nur gelegentlich für einzelne Perioden gestreift; die Lehrmittel der früheren und der neuesten Zeit mit ihren charakteristischen Unterschieden hat der Herr Verf. nicht eines Blicks gewürdigt und doch sollte diese Frage nach dem, was Eckstein geleistet und Koldewey angeregt hat, sich jedem aufdrängen, welcher den Anspruch macht, auf diesem Gebiete quellenmäfsig zu arbeiten. Immerhin enthält unser Buch eine reiche, aus umfassendem Studium gewonnene Sammlung hierher gehörigen Stoffes und bietet somit dem künftigen Geschichtschreiber des deutschen Schulwesens eine nutzreiche Vorarbeit. Allein all dieser Stoff ist doch im ganzen nur aneinander geschichtet, aber nicht lichtvoll auf klare und in sich übereinstimmende Ergebnisse zurückgeführt; die an bestimmten Abschnitten hinzugefügten allgemeineren Betrachtungen reichen für dieses Erfordernis nicht aus und können das Missbehagen nicht auslöschen, welches wir beim Durchwandern dieser formlosen Agglomeration empfinden. Dazu kommt eine bedenkliche Neigung zu gewagten Urteilen, zu schiefen und zum Teil verletzenden Ausdrücken und zu geschmacklosen Hindeutungen auf fremdartige Gebiete. Was berechtigt den Herrn Verfasser zu dem verdächtigenden Vergleich auf S. 52 zwischen der Sittlichkeit der heutigen Gelehrtenwelt und der in Sittenlosigkeit versunkenen Geistlichkeit des auslaufenden Mittelalters? Oder zu der auf S. 75, 101, 116 enthaltenen Anzweiflung der Zuhörerzahlen? Warum wird S. 601 ein für unsern Gegenstand ganz unerhebliches Geschichtchen mitgeteilt, welches nach eigenem Eingeständnis des Verf. vielleicht nur auf Klatsch beruht, und das noch dazu lediglich auf eine Mitteilung Varnhagens, des bekannten Vaters alles Klatsches? Ungerechtfertigt ist S. 154 der Misbrauch einer scherzhaften Äufserung Luthers, um ihm Herrschsucht in Glaubenssachen anzudichten; schief und gemacht, was S. 292

über den Gebrauch des Lateins im Mittelalter und sein Verhältnis zum Deutschen gesagt wird; schief S. 302 die Bezeichnung der reformatorischen Theologie als eines Versuchs, den Abfall von der Kirche durch Wissenschaft zu rechtfertigen; schief und geschmacklos S. 303, dafs J. Arndt und die gleichgesinnten die damalige Orthodoxie als ein System des schlechten Juste Milieu verworfen hätten; schief der Ausdruck S. 308, dafs seit 1600 das Altertum Museumsobjekt geworden; paradox und ungehörig S. 355, die Geschichte der geistigen Bewegungen in einer Geschichte der Kleidermoden vortragen zu wollen; falsch angewendet die von dem Herrn Verf. S. 452, 724, 765 mit sichtlicher Vorliebe angestellte Wiederholung des Ernestischen Ausdruckes vom stupor paedagogicus. Falsch ist die höhnische Bemerkung S. 547, dass den echten Philologen immer die Verachtung der Philosophie und Pädagogik eigen gewesen sei, wonach z. B. Boeckh wohl kein echter Philologe heifsen darf; schief S. 591, dafs man um die Wende des XVIII. Jahrhunderts das Christentum durch das Altertum ersetzt habe, dafs man damals nicht nur die Predigt von dem Gekreuzigten, sondern auch die Predigt des galileischen Sittenlehrers nicht mehr habe hören wollen, und das für eine Zeit, in welche Schleiermachers tief erweckende Predigt fällt; schief, wie so vieles, S. 724 von einem Kreislauf der menschlichen Dinge zu sprechen, welcher sich nunmehr auch in der Pädagogik erfüllt habe, da doch der Philosoph wie der Historiker wissen sollte, dafs die geistige Entwickelung der Völker sich nie in geschlossenen Kurven bewegt, dafs vielmehr die scheinbare Wiederkehr derselben Gesetze stets auf einen veränderten und geklärten Inhalt stöfst. Und geschmacklos ist, um nur weniges anzuführen, die Übertragung heutiger politischer Parteiwörter auf frühere Personen und Bewegungen, z. B. S. 71 Luther den Führer der Fortschrittspartei oder das Sendschreiben an den christlichen Adel deutscher Nation S. 129 ein Revolutionsprogramm zu nennen, in oberflächlichem Vergleich S. 190 die Unterdrückung anstöfsiger Schriften in alter und neuer Zeit zusammenzustellen, J. Sturm S. 195 gegen alle Überlieferung deswegen nicht für einen guten Schulmeister zu halten, weil er auch in die hohe Politik eingegriffen habe, Melanchthon S. 259 den konservativsten aller Politiker zu nennen und ihm nur diskutable Ansichten statt der indiskutablen Prinzipien zuzugestehen, die Universitäten Halle und Berlin S. 638 als die Trägerinnen der fortschrittlichen und revolutionären Ideen zu bezeichnen, oder S. 745 das Latein den politisch wohlgelittensten unter allen möglichen Unterrichtsgegenständen zu heifsen. Auch dafs S. 486 von dem „bei allen Hoftapezierern und Perückenmachern wegen seines Geizes verschrieenen Friedrich Wilhelm I.“ geredet wird, dafs F. A. Wolfs hochfahrende Natur S. 530 sich in seiner Physiognomie mit den aufgeblähten Nasenflügeln angekündigt habe, dafs die Wörter Tugend und Glückseligkeit seit Kant S. 515 „etwas dem Schimmelgeruch ähnliches hätten, der einem Rock anhafte, welcher Jahre lang nicht aus dem Schranke genommen werde“, dafs S. 589 das Verhältnis zwischen Unterricht und Wissen mit dem zwischen Kochen und den Materialien verglichen wird, — das alles sind Ausdrücke, welche sich mit der ernsten Aufgabe einer Geschichte des gelehrten Schulwesens nicht vertragen.

Auch sprachlich hätte der Herr Verf. etwas mehr Sorgfalt anwenden sollen: man braucht kein enger Purist zu sein, um Ausdrücke, wie das häufig wiederkehrende Funktionieren, wie Propagator, fruktifizieren, wissenschaftliches Prosperieren, differenzierende Bezeichnung, Territorialisierung oder gar das unförmliche „Unvorbereitetheit“ (S. 654) in einem gelehrten Werke anstöfsig zu finden.

Der Schlufs des Buches namentlich von S. 734 verliert den Charakter der Geschichte und bewegt sich in einer Erörterung des Satzes, dafs die Gymnasien nach ihrer jetzigen Lehrordnung nur absterbende Organismen seien, dafs der Betrieb der alten Sprachen auf ihnen durch Deutsch und Philosophie zu ersetzen und dafs den Zöglingen der Realschulen der Zugang zu den Universitätsstudien in weiterem Umfange als bisher zu eröffnen sei. „Es müfste jemand“, heifst es S. 750 in ziemlich schwerfälligem Satzbau, „etwa durch Gymnasialpädagogik um den Gebrauch seines Verstandes gebracht sein, um zu behaupten, dafs ein junger Mann, der in jeder Hinsicht den Anforderungen, welche die Abgangsprüfung einer Realschule I. Ordnung stellt, genügt hat, nicht im Stande sei, mit Aussicht auf Erfolg jedes Universitätsstudium, etwa das theologische und historisch philologische ausgenommen, zu unternehmen“. Zu diesen Unglücklichen, die ihren Verstand verloren, wäre auch ich zu rechnen, so dafs dann meine etwaigen Einwendungen keinerlei Geltung beanspruchen könnten. Ich will mich also derselben begeben und möchte nur die Vermutung wagen, dafs der Herr Verfasser wohlgethan hätte, etwas unbefangener seinen eigenen Grundsatz (Vorr. VI) zu befolgen, nach welchem die Geschichte nur den belehrt, der ihr zuhört, nicht den, der ihr zuredet. Wenn ich mir einige sonstige Bedenken hinsichtlich jener Schlufssätze gestatte, so stelle ich bescheidentlich anheim, ob und welche Beachtung der gütige Leser denselben etwa gönnen will.

Also die tiefe und umfassende Bildungswirkung, welche die alten Sprachen und Schriftsteller durch die Vollendung ihrer Form und durch ihre Ideenfülle nach stetig umgestalteter Methode auf unsere Jugend bisher geübt haben, soll nun versagen und versiegen; an ihre Stelle soll nach S. 763 fg. das Deutsche und die Philosophie treten. Das Deutsche in welchem Umfange, mit welchem Nachdruck und nach welcher Behandlung? Soll unsere Sprache und unser Schriftentum im Unterricht logisch und rhetorisch in ähnlicher Weise wie die Alten zergliedert, angeeignet, nachgeahmt werden? Bietet beides hierfür das ausreichende Material in der erforderlichen Durchsichtigkeit und Festigkeit der Form? Und kennt der Herr Verf. wohl die von Ph. Wackernagel so treffend gezeichneten Bedenken, welche einer derartigen Behandlung der Muttersprache entgegenstehen? Ist endlich, selbst abgesehen von den Werken der Geschichtschreibung und der Redekunst, unsere Dichtung schon so volkstümlich, wie sie nach Jak. Grimms S. 768 falsch angewandtem Worte zuvor geworden sein müfste, so vaterländisch, so reich, so formvollendet, dafs man aus ihr die Gesetze der künstlerischen Darstellung ähnlich wie bisher aus den Griechen erkennen und entnehmen könnte? Ich denke nicht, dafs Herr P. diese Fragen, reiflich erwogen, zu bejahen wagt.

Und den philosophischen Unterricht will der Herr Verf. ohne reich-

liche Vorübung der Jugend durch die Alten S. 773 an ein Lesebuch schliefsen, zu welchem Kant und Lotze, Schopenhauer und Descartes, Shaftesbury und Hume beisteuern sollen. An diesem Gemisch soll der Schüler etwa Folgerichtigkeit des Denkens und Zutrauen zu der in ihren Häuptern sich so stark widersprechenden Philosophie gewinnen! Denn dafs diese scheinbaren Widersprüche nur Ergänzungen und Fortbildungen der einen und einheitlichen Wissenschaft darstellen, das unserer Jugend mit geistesbildender Wirkung klar zu machen, wird doch der Herr Verf. unseren Lehrern nicht zumuten. Welche Bildungswirkung kann hiernach, aufser der aus der formalen Logik fliefsenden, wohl von der Philosophie als Gegenstand des Jugendunterrichts erwartet werden? Während jetzt der Geist unserer Zöglinge an klaren und kanonischen Vorbildern erzogen wird, soll er fortan eine Behandlung erfahren, welcher nach Form und Inhalt selbst die Möglichkeit der inneren Harmonie abgeht, eine Behandlung, wohl geeignet, die Geisteskräfte zu überspannen und zu zerstreuen, aber nicht sie zu stärken und zu sammeln. Ich bin nicht blind gegen die Fehler der jetzigen Gymnasialordnung; ich glaube sie wiederholt und nachdrücklich aufgedeckt zu haben, und Herr P. hätte gerechter gehandelt, wenn er S. 730 neben meiner Anerkennung der jetzigen Leistungen seinen Lesern genauere Kenntnis auch von den schweren Bedenken gegeben hätte, welche in meiner Schrift über die Verfassung der höheren Schulen S. 21 fg. unmittelbar nach der von ihm angeführten Stelle unverhohlen vorgetragen sind. Jede weitere Erfahrung, welche ich in dieser Richtung mache, bestätigt meine Bedenken und beschwert mein Herz; aber die Heilung liegt nicht in einem völligen Bruch mit der Vergangenheit, sie kann nicht durch einen Sprung ins Ungewisse erfolgen, sondern nur durch eine Läuterung der jetzigen falschen Mischung, durch eine Entlastung des Lehrplans, durch Möglichkeit und Erweckung der freien Thätigkeit, kurz durch die Vereinfachung der Bildungsmittel und durch Vertiefung der Bildungswege. Der Lehrgang unserer Gymnasien ist durch die Vielheit der Fächer und der Anforderungen belastet und führt unabweislich zur Zersplitterung der jugendlichen Kraft und zur vorzeitigen Verzehrung des jugendlichen Feuers; aber der der Realgymnasien leidet unter denselben Misständen noch viel stärker, was freilich die befangenen Verfechter dieser Institute in blindem Eifer übersehen, ich aber gerade aus Liebe zu ihnen abgestellt wünschte. Ich bin längst überzeugt, und die vortreffliche Untersuchung des Herrn Prof. Conrad über das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten funfzig Jahre, von welcher ich noch eine weitgehende und fruchtbare Wirkung erwarte, hat mich in dieser Überzeugung bestärkt, dafs für unsere höheren Schulen eine heilsame Krisis durchaus not thut, welche den Lehrplan der Gymnasien vereinfacht und hiermit die Gemütskraft ihrer Zöglinge zu freierem Wachstum führt, welche dem Anschwellen der Gymnasien und eines aus ihnen hervorgehenden kümmerlichen Geistesproletariats steuert, welche die Realschulen durch Ausschlufs des Lateinischen von der Universität fernhält und durch Zurückführung auf ihre einfache Gestalt und Aufgabe nützlicher, leistungsfähiger und in sich befriedigter macht. Um des Volks und um der Jugend willen sind unsere Schulen da, nicht zu gewagten Versuchen

und zu ihrer eignen künstlichen Blüte; durch das abgeschmackte und grundlose Geschwätz von einem Rifs, der durch die Verschiedenartigkeit beider Schulgattungen und ihrer Berechtigungen in unser Volk eingeführt werde, soll sich kein Verständiger beirren lassen, und wenn der Gymnasien weniger und die Realschulen durch ihre Vereinfachung minder kostspielig werden, so ersparen Staat und Städte schwere Ausgaben und gewinnen andererseits an der frischeren und auf einfacheren Bahnen wandelnden Jugend ein Kapital an Geisteskraft und Herzensfreudigkeit, welches die Nation nicht länger entbehren kann.

Kürzer und weit anerkennender darf ich mich über das Werk des Herrn v. Stein äufsern. Dasselbe vermeidet die Gefahr der örtlichen, zeitlichen oder sachlichen Beschränkung: es erstreckt sich über das ganze Abendland seit der Völkerwanderung und es umfafst nicht nur das gesamte Schul- und Erziehungswesen, sondern behandelt dasselbe in stetem Zusammenhange mit aller Bildung, so dafs die Geschichte des Bildungswesens zu einer Geschichte des europäischen Geistes in seiner Organisation und Arbeit wird. Diese Entwickelung stellt der Herr Verf. überall unter allgemeine Gesichtspunkte und verfolgt sie durch die grofsen gegen und miteinander wirkenden Mächte des europäischen und des nationalen Geistes, des Glaubens und des Wissens, der Kirche und des Staates; daher er auch der Bildung der Rechts- und Staatswissenschaft besondere Aufmerksamkeit widmet, entsprechend dem Satze III, 324: „Es giebt gar keine Wissenschaft, die nicht ihr staatswissenschaftliches Moment in sich trüge (vergl. das. S. 71). Somit bietet das Werk nicht etwa eine Geschichte des Unterrichts mit seinen einzelnen Methoden und Hilfsmitteln; eine solche kann mit lebendigem Verständnis nach dem bescheidenen Worte des Herrn Verf. (Vorr. II, V; III, 200) nur von einem Schulmanne geliefert werden. Vielmehr werden durchweg die allgemeinen Gründe und Gesetze der Bewegung aufgesucht und infolge dessen II, 4, 5, 7, 9 die durch das Altertum vermittelte Bildung als die absolute für alle Zeit geltende Grundlage der gesamten künftigen Weltbildung aufgewiesen. Wenn sonach das Werk den Inhalt aller Geistesbildung einer zusammenfassenden Betrachtung unterwirft und in dem Bildungswesen die besonderen Formen darstellt, welche jener Inhalt gefordert und geschaffen hat, so ist es ebenso erklärlich als erfreulich, dafs dasselbe in klar gegliedertem Fortschreiten weite Ideen, neue Gedanken und stetige Anschauungen bietet. Hiermit wird die grofse Aufgabe zwar nicht gelöst, was der Herr Verfasser offenbar selbst nicht beansprucht, aber sie wird auf einfachere, wenn auch tiefere Probleme zurückgeführt und zeigt sonach künftigen Arbeitern eine durchsichtigere Gestalt. Wenige Beispiele mögen dieses Urteil begründen: zuerst über die Weite der Ideen, was II, 7 über die stillstehende Bildung abgeschlossener Völker und die stets fortwirkende der anderen, oder II, 17 über die verbindende Kraft des Ideals, II, 197 über die Einheit alles geistigen Lebens, II, 394 über die wahre, d. h. die organische Methode des Unterrichts gesagt wird. Hierher gehört auch, dafs II, 395 u. 412 der Humanismus nicht als eine Lehre oder Schule mit begrenzten Zielen, sondern als ein Prinzip, als eine arbeitende und umschaffende Kraft aufgefafst wird. Zu

den neuen Gedanken rechne ich die Bemerkungen II, 11 über das Ringen der klassischen und der germanischen Bildung, II, 14 über den Unterschied der französisch-römischen von der germanischen Bildungsgruppe, II, 18 über die Epochen des Bildungswesens, II, 51 über die Verschiedenheit des morgenländischen und des abendländischen Klosterwesens, II, 113 über die Schulreformen Innocenz III, vergl. III, 86, II, 291 über den Zusammenhang zwischen dem englischen Universitätswesen und dem dortigen Mangel an öffentlicher Berufsbildung, II, 354 über die Stellung der Höfe zum Bildungswesen, III, 84 über den Beginn der Regalität im Bildungswesen, III 233 über die verschiedenen Folgen, welche der Mangel eines Volksschulwesens in Frankreich und in England nach sich gezogen hat, u. a. Mit grofser Feinheit geht der Herr Verf. den Anfängen bestimmter Einrichtungen z. B. II, 149 der Berufsprüfungen nach; II, 465 wird das Zurücktreten der Philosophie zur Zeit des Humanismus wie der Reformation richtig aus der höchsten Aufgabe jeder wahren Philosophie als einer Darstellung der Gottesbewufstseins abgeleitet, und der Satz III, 258 „Man sucht nach den organisch schaffenden Gesetzen des Daseins statt nach dem persönlich schaffenden Gott“ trifft mit den Ergebnissen des Lotzeschen Systems zusammen. Als stetige Anschauungen erscheinen insbesondere die schon oben angegebene Überzeugung des Herrn Verf. über die Unentbehrlichkeit des klassischen Unterrichts für alle Bildung, die hieraus fliefsenden Betrachtungen über die Bedeutung der Bilinguität in der Bildung II, 33, 47, 61, über das Lateinische im Lehrplan der Realschulen II, 43, 92, 109, über die Stellung der Gymnasien zu den Universitäten III, 91, 149, 191, vor allem die Darstellung der Gegenwirkung zwischen Glauben und Wissen und in Verwandtschaft hierzu zwischen dem katholischen und dem protestantischen Bildungswesen III, 85 und sonst, wenngleich ich gegen die allzu abstrakte Entgegenstellung beider einige Vorbehalte machen möchte. Im wesentlichen freilich wird dem Satze des Herrn Verf. III, 452, dafs die deutschen Gymnasien in aller Bildung die freie Individualität zum Ziele haben, beizutreten sein, wodurch denn rückwärts die Behauptung II, 2 gerechtfertigt wird, dafs die Geschichte der Germanen in der Welt zur Geschichte der Gesittung der Welt werde. Dies freilich nur unter der ergänzenden Voraussetzung, dafs jene freie Individualität die Idee der Selbstverantwortlichkeit einschliefse und die Verbindung dieser Verantwortlichkeit mit der innigen aber freien Anschauung des Göttlichen den Charakter des Germanentums ausmache, wie dies der Herr Verf. wiederholt II, Vorr. VIII, 9, 304, 316 ebenso nachdrücklich fordert als geistvoll ausführt.

Das Aufsuchen der geschichtlichen Begriffe und Gesetze führt freilich leicht zu der Versuchung, diese Gesetze im voraus zu bilden und sodann zum Beweise derselben die Thatsachen entsprechend hervorzuheben oder herabzudrücken, und ebenso zu der Gefahr, die grofsen Gegensätze in der Geschichte zu scharf und zu abstrakt zu fassen. Es ist doch bedenklich und auch nicht einmal durchgängig richtig, II, 138 die Verbindung des Priestertums mit der mächtigeren, aber glaubenslosen Gesellschaftsklasse als ein stetiges Vorkommnis, also als ein geschichtliches

Gesetz hinzustellen und hiermit den bewufsten Anfang des Klassengegensatzes schon in das frühe Mittelalter zu verlegen: das geschichtlich gewordene ist nur bei Gott das bewufst gewollte. Wie tief der Herr Verf. das Wesen des Humanismus auffafst, ist schon oben anerkannt; allein seine Entstehung wird II, 166 doch etwas künstlich konstruirt, und noch künstlicher wird II, 474 der Begriff des Buches nicht gefunden, sondern gebildet. Zu scharf wird der römisch-katholischen Kirche bis zum Tridentinum das Bedürfnis der Konfession und die Konfession selbst abgesprochen und lediglich die kirchliche Ordnung als Ersatz derselben untergeschoben II, 40, 120, 147, 173, 175; III, 38; die frühe regula fidei, welche ich freilich in unserem Werke nirgends erwähnt finde, der Kampf gegen den Arianismus, die grofsartige Glaubens- und Bekenntnisentwickelung durch Augustin, das Toletanum und auch das im Abendlande entstandene Athanasianum zeigen deutlich das Gegenteil. Zu scharf wird III, 452 Erziehung und Unterricht geschieden, woraus die ungenügende Würdigung geflossen ist, welche Franke, Basedow und Pestalozzi erfahren, III, 364, 451, 461. Es ist aufserdem irrig, die beiden letzteren fast ausschliefslich dem Gebiete der Erziehung zuzuweisen und namentlich III, 365 von Pestalozzi zu behaupten, dafs er kein Schullehrer gewesen und dafs bei ihm der Unterricht fast ganz in den Hintergrund getreten sei; als ob nicht die Zurückführung des Anschauungsunterrichts auf seine einfachen Formen, welche später die Methode des Volksschulunterrichts so durchgreifend und so lange beherrscht hat, gerade das Werk Pestalozzi's gewesen wäre. Es ist auch wohl nur eine abstrakte und überdies unnötige Konsequenz des Systems, III, 489 die konfessionslose Volksschule als prinzipielle Lösung des Streites zwischen Glauben und Wissen in der Praxis, und aufserdem auch, wenn ich den Herrn Verf. recht verstehe, als schon verwirklicht hinzustellen. Nicht einmal der Satz des Preufs. Allgem. Landrechts, dafs die Volksschulen den Kindern jeder Konfession offen stehen, kann hierfür als Beweis gelten; auch ist doch der Sieg, welchen die Konfessionsschule in Preufsen neuerdings nach mehrjährigem Kampfe errungen hat, allgemein bekannt. Wie hoch ich auch mit dem Herrn Verf. III, 176, vergl. II, Vorr. XI, die Aufdeckung des pragmatischen Zusammenhangs in allem Geschehenen oder der geschichtlichen Gesetze schütze, weil hiermit allerdings die Thatsache erst vergeistigt und unserem Geiste angeglichen wird, die Gefahr der Konstruktion und des abstrakten Schematismus liegt doch für uns Sterbliche, die wir den Geist Gottes nicht einmal überall ahnen und noch weniger verstehen, nahe genug.

Es sieht fast wie Undank aus, wenn ich einzelne Mängel des schönen Werks berühre. Dafs Aristoteles II, 125 nie einen eigentlich organischen, schöpferischen Gedanken gehabt, dafs er nie die Vernunft, sondern nur die einzelnen Gedanken kritisiert habe, ist eine mir unverständliche Behauptung und selbst mit dem nicht vereinbar, was daselbst S. 128, allerdings sehr abgerissen, angeführt wird. Wer die aristotelische Bestimmung des *νοῦς* als der *νόησις νοήσεως* und die in seiner Psychologie gegebene Entwickelung der Geistesstufen kennt, wird jenen Satz wohl abweisen. Übertrieben ist III, 25, dafs das katholische Bildungs-

wesen bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts keine Geschichte habe; aufser anderem sollte Fenelon nicht übersehen werden. Unrichtig ist II, 169, dafs das Dei gratia im Titel erst seit und durch Thomas von Aquino entstanden sei, ein Mangel, dafs der Mariendienst in der Bildungsgeschichte keine Erwähnung findet; die Mystik, welcher allerdings der Herr Verf. nicht hold zu sein scheint, wird II, 188 einseitig und selbst unrichtig als das Vertiefen der ganzen Seele in ein bestimmtes Dogma erklärt. Auch die Bestimmung der Aufklärung als der Entwickelung des rein menschlichen III, 514 trifft nur eine Seite, wobei die von Paulsen richtig bezeichnete Zuthat des kausalen Mechanismus nicht übergangen werden darf. Nicht mehr zutreffend sind die Bemerkungen über die Systemlosigkeit der englischen Universitäten und Volksschulen III, 170, 230, 372, worüber neben Wieses deutschen Briefen über englische Erziehung T. II jetzt auch Gneists Aufsatz über die neuesten Reformen der englischen Universitäten in Nord und Süd, 1884 Oktober S. 29—44, zu vergleichen ist. II, 24 soll es wohl Soissons statt Zülpich heifsen, abgesehen davon, dafs die letztere Ortsbestimmung jetzt überhaupt angefochten wird. III, 482 heifst es unrichtig, dafs Friedrich I. das Kollegium Fridericianum in Königsberg gestiftet habe, da er doch nur 1701 der schon seit sechs Jahren bestehenden durch den Holzkämmerer Gehr aus eigenen Mitteln begründeten Anstalt seinen Namen gegeben hat, um sie, die aus dem Pietismus hervorgegangen, gegen die Anfechtungen der dortigen Orthodoxie sicher zu stellen. —

Der Herr Verfasser dankt II Vorr. XI etwas ironisch denen, welche Schreib- und Druckfehler in seinen Werken verbessern; ich will mir diesen Dank lieber nicht verdienen, aber die Bitte aussprechen, dafs der Herr Verf. für einen sorgfältigeren Korrektor sorgen möge. Denn der Druckfehler zumal in den Fremdwörtern sind nicht wenige, die griechischen Accente werden wahrhaft grausam behandelt und wenn zweimal II, 376 u. 378 Clemens V statt Clemens VII steht, so kann dies immerhin einen minderkundigen irre leiten. Auch die benutzten Bücher hätten hier und da genauer angeführt werden können. — Unser Werk beruht auf eingehenden und umfassenden Studien: dafs es sich öfters statt der Quellenschriften auf jüngere Arbeiten stützt, gereicht ihm bei der grofsen Fülle des von keinem einzelnen quellenmäfsig auszuschöpfenden Stoffs (III, 55) nicht zum Vorwurf, ebensowenig, dafs es im Grunde einen sachkundigen Leser voraussetzt Denn nur ein solcher kann mit Verständnis aufnehmen, was unser Werk sowohl an sachlichen Mitteilungen als noch viel mehr an Durchdringung und Ordnung des Materials in reichem Mafse bietet.

Halle a. S. W. Schrader.

Frommann'sche Buchdruckerei (Hermann Pohle) in Jena.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Reform der Universitäten[1]).

In dem letzten Jahrzehnt ist kaum ein Gebiet der preufsischen Staatsverwaltung einer so erregten Betrachtung und einer so herben, freilich auch wechselnden Beurteilung unterzogen, wie das höhere Unterrichtswesen, teils in Beobachtung angeblicher oder wirklicher Mifsstände, teils weil sich an dasselbe besonders hohe Erwartungen und Forderungen schlossen. Denn gerade von ihm wurde die Abwehr schwerer Gefahren, die Heilung grober und unserem Volke besonders empfindlicher Schäden verlangt; ja der Stand des höheren Unterrichts wurde für mancherlei Mängel und Gebrechen geradezu verantwortlich gemacht. Wenn die Deutschen der Genufssucht, der sittlichen Leichtfertigkeit, der materiellen Weltanschauung zu verfallen schienen, so suchte man den Quell dieses Übels in den Gymnasien und Universitäten, welche ihre Zöglinge nicht mit einem Idealismus auszurüsten verständen, dauerhaft genug, um allen Druck und alle Anfechtungen des späteren Lebens zu überwinden. Wenn eine anspruchsvolle Hierarchie dem kaum begründeten Reiche und der vaterländischen Entwickelung Gefahr drohte, so sollte nach dem Versagen der kirchenpolitischen Gesetzgebung und neben derselben die Jugend so weit aufgeklärt und gestählt werden, um nicht nur selbst gegen jene Gefahr gefeit zu sein, sondern später auch dem Vaterlande den erforderlichen Schutz zu sichern. Wenn die Entfremdung der verschiedenen Gesellschaftsklassen unter einander ein Hauptgährungsmittel für die allgemeine sociale Unzufriedenheit abzugeben schien, so sollte diese Kluft durch die verschiedene rechtliche Stellung zwischen den realen und gymnasialen Bildungsanstalten wenn

[1]) 1. Die Reform der russischen Universitäten nach dem Gesetz vom 23. August 1884. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1886. 2. Die Reform des juristischen Studiums in Preufsen. Rektoratsrede von Dr. Fr. v. Liszt. Berlin, Guttentag, 1886. 3. Plus ultra. Zur Universitätsfrage von E. Haupt, Professor in Greifswald. Halle, M. Niemeyer, 1887. 4. Über den philologischen Sinn. Rektoratsrede von J. Vahlen, Berlin 1886.

nicht geschaffen, so doch erweitert werden. Ja, wenn nur den ersteren der Weg zu den Fakultätsstudien in gleicher Ausdehnung wie den letzteren eröffnet würde, so könnte eine vollständige Umgestaltung des gesamten Universitätsunterrichts nicht ausbleiben.

Die Angriffe richteten sich wie gesagt zu einem Teile gegen wirkliche Übel, mehr doch gegen äufsere Erscheinungen, welche in dem Kerne unseres höheren Unterrichts nicht ihren Ursprung, kaum einen Anlafs fanden, denselben vielmehr nur mit ihrem verwirrenden Scheine verhüllten. Sie waren auch insofern ungerecht, als die Schuld jener Übel der staatlichen Unterrichtsverwaltung aufgebürdet wurde, während sie doch in der That dem allgemeinen Zustande der Gesellschaft zufielen. Und wie die Angriffe, so waren die vorgeschlagenen Heilmittel zwar einschneidend genug, häufig sogar einander widerstreitend, aber meist symptomatischer Natur, wie dies freilich in jeder Kunst die Gewohnheit der Dilettanten und Pfuscher ist. Häufig entsprangen die Vorschläge nur einer allgemeinen Verbesserungssucht, welche sich ja so gern über die geschichtlichen Bedingungen und den ursächlichen Zusammenhang jeder Entwickelung hinwegsetzt. Die Gegner wurden um so lauter und zudringlicher, je vorsichtiger die Staatsregierung verfuhr, je vornehmer und selbstbewufster das Schweigen der eigentlichen Berufsgenossen war. Ja, selbst von diesen sahen manche nur die eine Seite, welche sie dann zu verteidigen oder umzugestalten unternahmen.

Zumeist trafen jene Angriffe unsere Gymnasien, deren gewissenhafte, umfassende, befreiende Einwirkung auf die Erziehung der jungen Geschlechter, auf den Geist des Volks oft genug undankbar verkannt und häufig im Auslande gerechter als unter uns geschätzt wird. Neuerdings sind auch unsere Universitäten lebhafter in den Streit gezogen; sehr erklärlich, da sie aus ursprünglich freien Körperschaften allmählich in staatliche Anstalten, wenn auch nicht ohne Wahrung der erforderlichen Freiheit übergegangen sind und da sie demzufolge in der Presse und in der Landesvertretung eben derselben Kritik begegnen, welche den Staat zu bessern, öfters auch nur anzufeinden versucht. Nicht selten erfolgte der Angriff nach der bekannten Methode, auf andere loszuschlagen, wenn man sich in seiner eigenen Haut nicht wohl fühlt und doch weder die Lust noch die Fähigkeit hat, den Grund des Übels in sich selbst zu suchen. Wer recht gegenständlich und gutmütig verfährt, der mag selbst in solchen Angriffen eine versteckte Wertschätzung, eine tiefe und besonders geartete Liebe entdecken; indes läfst sich nicht verkennen, dafs eine so seltsame Liebeswerbung nicht nur ihre Unbequemlichkeit, sondern auch ihre Gefahren mit sich führt. Letztere besonders dann, wenn immerfort die Staatsregierung zu scharfem Einschreiten aufgefordert wird; als ob die Geschichte nicht lehrte, dafs unsere Gym-

nasien und weit mehr noch unsere Universitäten in selbständiger Bewegung zu ihrer segensreichen Wirksamkeit, zu ihrer angesehenen Stellung gediehen seien. Gleichwohl soll nicht geleugnet werden, dafs die Staatsverwaltung in einem nicht geringen Grade befähigt und befugt sei, sicher erkannte Schäden zu heilen. Allein das nächste Bedenken liegt für sie in dem sofortigen Ansinnen allgemeiner Anordnungen, und die gröfste Schwierigkeit in der sorgfältigen und bescheidenen Abmessung ihrer Thätigkeit. Sie mag jene Anstalten von Abwegen und Einseitigkeiten zurückhalten, jedoch nur, wenn diese den Staatszweck zu schädigen geeignet sind, aber keineswegs wenn und soweit sie sich auf rein wissenschaftlichem Gebiete darstellen; und sie soll selbst bei den gebotenen Mafsnahmen die Form so dehnbar lassen, dafs innerhalb ihrer ein gesundes und selbstthätiges Leben des Geistes möglich ist.

Es erhellt also, dafs die heilende und fördernde Einwirkung der Staatsregierung auf das höhere Unterrichtswesen sich vornehmlich auf die äufseren, immerhin wichtigen Einrichtungen zu beschränken hat, und dafs sie auch hierbei eher nachträglich bessern, ausgleichen, stützen, als im voraus und nach vermeintlichen allgemeinen Gesichtspunkten ordnen soll. Natürlich vollzieht sich der Einflufs des Staates leichter bei den höheren Schulen, deren Lehrplan seiner Regelung unterliegt; eben deshalb ist hier besondere Vorsicht nötig. Denn auch für diese Anstalten will bedacht werden, dafs der Lehrplan der Gymnasien sich wesentlich in eigner Bewegung, wenngleich unter dem unabweislichen und im ganzen heilsamen Einflufs gestaltet hat, welcher von den Universitäten auf sie herabströmt. Irre ich mich nicht, so befinden sich die jüngeren Realschulen nicht in einer gleich günstigen Lage; ihnen schadet eben, dafs sie ohne ein gleich stetiges Vorleben zu sehr von oben und zu wenig aus sich Gestalt und Bewegung empfangen haben. Bei den Universitäten verbietet sich begreiflich eine ähnliche Einwirkung auf ihr inneres Leben; die Staatsregierung kann hier nur helfend und überwachend eintreten, letzteres namentlich insofern, als sie die zur Vorbildung ihres Beamtentums nötige Vollständigkeit des Lehrganges zu fordern berechtigt ist. Auch hierbei kann sie der wissenschaftlichen Bewegung im wesentlichen nur nachgehen, nicht sie im voraus bestimmen, da die Wissenschaft nach eigener Entwickelung sich neue Aufgaben stellt und zu ihrer Lösung die wesensverwandten Methoden findet. Dies gilt nicht nur von der Erweiterung und zunehmenden Gliederung der einzelnen Fächer, sondern ebenso von dem Aufdecken und Anbauen neuer Gebiete, mögen dieselben aus dem Fortschritt der Gedankenwelt, wie z. B. die Ästhetik, aus religiösem Gemütsbedürfnis, wie ihrer Zeit die Schrifterklärung, aus der Verbindung verschiedener Erkenntnisfächer, wie die Psychophysik, oder aus dem Zuwachs neuen Stoffes, wie die Wissenschaft

der deutschen Sprache, die Kritik der Geschichtsquellen, die Inschriftenkunde, die Bakteriologie u. s. w., auftauchen. Somit wird sich die Einwirkung der Staatsregierung auf die Universitäten hauptsächlich bei den äufseren Einrichtungen und etwa auf den Grenzgebieten zwischen Staat und Wissenschaft, namentlich bei den Prüfungs- und Anstellungsordnungen zur Geltung bringen. Richtig verstanden wird die Regierung froh sein, wenn sie sich auf diese ohnehin reichen und schwierigen Aufgaben beschränken darf.

Wenn nun aber die bessernde Hand der Unterrichtsverwaltung so laut und heftig für unsere Universitäten begehrt wird, so fragt sich zunächst, welche offenkundige Übelstände man an ihnen entdeckt hat. Denn offenbar müssen diese doch wohl sein, da man sonst nicht leicht einen Angriff auf Anstalten wagen würde, in denen man bislang den Hort der Freiheit nicht minder als der Wissenschaft zu besitzen glaubte; es sei denn seitens derer, welche sich in ihren Wegen und Zielen gerade durch die freie Wissenschaft gehemmt sehen.

Solcher Mifsstände meint man äufsere und innere entdeckt zu haben. Unter jenen werden in buntem Gemisch das Überwuchern der studentischen Verbindungen, das Unwesen der Mensuren, der Frühschoppen und der nachlässige Besuch der Vorlesungen, zumal seitens der Juristen, genannt; unter diesen die Unfruchtbarkeit wiederum des juristischen Studiums, die Abnahme des wissenschaftlichen Sinnes und des Idealismus auch in anderen Fakultäten. Die Gymnasien klagen noch über die Einseitigkeit der Vorbildung in dem jungen Lehrernachwuchs; ebenso häufig hört man freilich von den Universitätslehrern die Mängel in der gymnasialen Vorbildung ihrer Zuhörer betonen.

Und dafs nicht alle Klagen grundlos sind, scheint doch auf den ersten Blick aus der Lebhaftigkeit zu erhellen, mit welcher sich selbst zahlreiche und angesehene Universitätslehrer an denselben beteiligen. Wenn Männer wie Schmoller, Goldschmidt, Dernburg, Fr. v. Liszt, Rümelin, Haupt u. a. die Studenten des Unfleifses und der Unwissenschaftlichkeit, z. T. in nachdrücklichster Weise beschuldigen, wenn sie hiervon die trübsten Folgen für das Staats- und Kirchenleben besorgen und verschiedene Änderungen, sei es im akademischen Unterricht, sei es in der Art der Aufsicht oder in dem Prüfungswesen fast gebieterisch fordern, so ist doch so viel unleugbar, dafs eben diese Wortführer die Mängel der jetzigen Einrichtungen und Gepflogenheiten empfinden. Für alle demnach, die ihrer eigenen Universitätszeit in dankbarer Freude gedenken, und hierunter begreift sich die grofse Mehrzahl unserer Gebildeten, ist es eine natürliche Regung, jenen Klagen und Heilmitteln teilnehmend, aber mit vorsichtiger Prüfung nachzugehen; letzteres um so mehr, wenn man an dem Beispiel eines grofsen Nachbarstaates wahrnimmt, welch ungemeine Gefahren

durch übereilte Anordnungen für die höchsten Bildungsanstalten eines Landes heraufbeschworen werden.

I. Diese Gefahren und die zu ihrer Abwehr gewählten Mittel schildert uns die erste der obengenannten Schriften für den russischen Staat. In gründlicher, klarer und angenehmer Darstellung erzählt sie zuerst die Mifsstände, denen das Universitätsleben in Rufsland seit dem Gesetze des Ministers Golownin vom Jahre 1863 verfallen war. Grobe Auflehnungen unter den Studenten und selbst auf den Gymnasien[1]. Verzweigung der anarchistischen und nihilistischen Bestrebungen in die Kreise der Studenten, Sittenlosigkeit, mangelhafter Besuch der Vorlesungen, mechanische Vorbereitung für die Prüfungen, unziemliche Nachsicht der Examinatoren, diese und ähnliche Erscheinungen veranlafsten eine höchst sorgfältige und umfängliche Untersuchung, welche von dem Minister Tolstoi begonnen und, nach kurzen und unklaren Schwankungen unter seinen unmittelbaren Nachfolgern Saburow und Nicolay, durch den jetzigen Minister Deljanow abgeschlossen wurde und zu dem Gesetz vom 3. August 1884 geführt hat. Es ist höchst auffällig, dafs die Mehrzahl der Rektoren und Professoren in ihrer Abneigung gegen eine Reform, welche allerdings den staatlichen Einflufs verstärken und die akademische Ungebundenheit beschränken wollte, vor den bösen Früchten der bisherigen Einrichtungen die Augen schlofs oder sich über dieselben mit einigen allgemeinen Redensarten, z. B. über die Vortrefflichkeit des russischen Nationalcharakters, welcher einen Vergleich mit den schlechteren deutschen Einrichtungen unzulässig mache, hinwegzutrösten versuchte. Und noch merkwürdiger ist, dafs der Reichsrat ungeachtet der üblen Erfahrungen dem Gutachten jener Mehrheit fast immer beitrat, in dem meistens doch thatsächlich schon widerlegten Vertrauen, dafs die verliehene Freiheit ihre eigenen Schäden auch wieder heilen werde. Es verdient hohe Anerkennung, dafs der Minister Deljanow trotz diesem Widerstande seine Reformen, gestützt auf eine an Zahl geringe aber einsichtige Minderheit, durchgeführt und für dieselben die Zustimmung des Kaisers gewonnen hat.

Ohne auf alle Einzelheiten unserer sehr lesenswerten Schrift einzugehen, erwähne ich aus ihr als die wesentlichsten Mängel des früheren Zustandes, dafs thatsächlich das Professorenkollegium sich durch eigene Wahl ohne entscheidende Mitwirkung der Regierung ergänzte, dafs die Studenten, wenn sie thätig waren, die lithographierten Vorlesungen ihrer Lehrer zu erlernen pflegten, selbständige Studien aus Büchern und anderen Quellen nicht trieben, z. T. auch bei dem Mangel geeigneter litterarischer Hilfsmittel nicht treiben konnten, dafs die Prüfungen oberflächlich und

---

[1]) Vgl. über letztere K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. VII 1 S. 6[illegible]4 ff.

ohne Beobachtung der vorgeschriebenen Termine abgehalten, die Prüfungsprädikate aus unzulässiger Nachsicht allzuhoch bemessen, die Stipendien unrichtig verwendet, die Zucht unter den Studenten aus Schwäche und Haschen nach Beliebtheit vernachlässigt wurde. Wenn gelegentlich ein Professor beim Durchschreiten des Hörsaales den Studenten rechts und links die Hände drückt, so geht diese Sucht schon ins Lächerliche über (vgl. S. 73 und 11). Bei der Schlufsprüfung wurden sieben Zehntel der Studenten für die akademische Laufbahn befähigt erklärt; danach ist weder die Überhebung der Studentenschaft noch die Beschädigung ihrer wissenschaftlichen Ausbildung wunderbar. Hatten doch einige jüngere Professoren erklärt, dafs der russische Student im eifrigen Kollegienbesuch, in Kenntnissen, in wissenschaftlichem Streben, und besonders in intellektueller Entwickelung bedeutend höher stehe als der deutsche (S. 112). Allzusehr hatten die Universitäten, welche nur in beschränktem Mafse als Stätten wissenschaftlicher Forschung gelten konnten, sich aufserhalb des Staatszweckes gestellt und zugleich vom Kastengeist leiten lassen.

Einer solchen falschen auf geistige Unreife voreilig gepfropften Freiheit glaubte der Minister Deljanow mit Recht durch Verstärkung des staatlichen Einflusses begegnen zu sollen. Die Ernennung der Rektoren, Dekane, Professoren ist durch das Gesetz von 1884 in die Hand der Staatsregierung, wenn auch nicht ohne Anhörung der akademischen Körperschaften, gelegt; für den einzelnen Professor ist die Lehrfreiheit, d. h. die Freiheit auch aufserhalb seines nächsten Faches über andere Lehrgebiete der Fakultät zu lesen, erweitert, für den Studenten allerdings das Studienprogramm beibehalten. Wir würden in letzterer Hinsicht anderer Ansicht sein, vorausgesetzt allerdings, dafs die Gymnasien zu geistiger Freiheit und selbständigem Urteil erziehen; allein an dieser Vorbedingung mag es in Rufsland noch fehlen. Die Prüfungen sind unter staatliche Leitung gestellt; manches, z. B. die weitere Ausbildung der Seminare, ist der Zukunft vorbehalten.

Auch in anderem Bezuge mufs die Zukunft entscheiden, ob die jetzige festere Ordnung, welche im einzelnen nicht nach deutschem Mafse zu beurteilen ist, den dortigen Vorgängen aber angemessen scheint, die erwartete Frucht tragen wird. Gewisse Bedingungen des Gelingens sind in unserer Schrift teils ausgesprochen, teils angedeutet. Den russischen Beamten, auch den Professoren, gezieme unbefangenere Hingabe an den Staatszweck, der nationalen Litteratur fehle es an wirklich ethischem Gehalt. Gelingt es, diese Mängel zu ergänzen, bildet sich eine geordnete und stetige Überlieferung im Universitätswesen, wie in anderen Ländern, gewinnen die historisch-philologischen Wissenschaften dort selbständige Kraft, um eine ausreichende Litteratur für ihre Jünger zu schaffen, dann mag als beabsichtigte Frucht der neuen Ordnung die sittliche Wiedergeburt der Studenten, auf

welche der Herr Verf. S. 211 hinweist, und auch ihre geistige Befreiung gewonnen werden. Der ernste Wille, die gewissenhafte Erwägung und die feste Überzeugung des Gesetzgebers haben eine solche Frucht wohl verdient; dafs dieselbe nach den Mitteilungen über neuere Studentenunruhen nicht sofort reifen wird, ist leicht erklärlich.

II. Die an unseren Hochschulen beklagten Mängel sind freilich anderer Natur und Gott sei Dank minder bösartig. Unsere akademische Jugend ist durch socialdemokratische und anarchische Lehren nicht angesteckt; sie zeigt vielmehr in breiten Schichten eine durch die neuere Entwickelung erhöhte Königstreue und Vaterlandsliebe. Auch von groben sittlichen Gebrechen ist sie frei; gelegentliche Ausbrüche jugendlichen Übermuts fallen um so leichter ins Gewicht, als sie in ihrer humoristischen Einkleidung sich mit Reinheit und Tiefe des Gemüts wohl vertragen, und an der allerdings beklagenswerten Ausdehnung des Duellwesens hat neben dem jugendlichen Leichtsinn ein verkehrter Ehrtrieb den Hauptanteil. Es handelt sich vielmehr neben den vorerwähnten Anstöfsen im äufseren Studentenleben um bestimmte Erscheinungen, welche die Abnahme des wissenschaftlichen Sinnes, wenn nicht bei der Mehrzahl der Studenten, so doch unter den Angehörigen gewisser Fakultäten. darthun sollen. Ob nun beiderlei Mifsstände neben einander hergehen und aus verschiedenen Quellen entspringen, oder ob etwa der Student sich von der Wissenschaft ab- und dem Verbindungsleben zuwendet, weil ihn seine Lehrer und die Vorlesungen nicht fesseln, oder auch umgekehrt, darüber sprechen sich die Klagenden nicht klar aus. Vielmehr kann man meistens bei ihnen lesen, dafs die akademische Freiheit trotz ihren zeitweiligen Unformen nicht angetastet, daneben aber Fleifs und wissenschaftliches Streben gehoben werden solle. Und es ist, wie schon angedeutet, doch bezeichnend, wenn nicht gar bedenklich, dafs zur Heilung der Gebrechen in der Regel staatliche Mafsnahmen gefordert, zuweilen freilich auch nur allgemeine Wünsche ohne nähere Angabe des Weges zu ihrer Verwirklichung geäufsert werden.

Im allgemeinen will man aber dem Unfleifs, dem vermeintlichen Mangel an wissenschaftlichem und idealem Sinn in unserer akademischen Jugend durch Mittel begegnen, welche sich überwiegend in äufseren Anordnungen, z. T. auch in einer Änderung der Unterrichtsmethode ausdrücken sollen. Hierbei empfiehlt Schmoller eine genaue Überwachung des Vorlesungsbesuches, von welcher er sich offenbar auch ohne weitere Zwangsmafsregeln eine vorteilhafte Einwirkung auf Fleifs und Gewissenhaftigkeit der Studenten verspricht. Weit einschneidender verfährt Dernburg (Die Reform der juristischen Studienordnung 1886): die rechtsbeflissenen Studierenden sollen zunächst fünf, ausnahmsweise nur vier Semester auf das theoretische Studium der Rechtswissen-

schaft verwenden, dann die Referendariatsprüfung unter Wegfall der jetzt üblichen wissenschaftlichen Arbeit ablegen und, nachdem sie in zweijähriger Übung eine Anschauung der lebendigen Rechtspflege gewonnen, abermals für drei Semester die Universität hauptsächlich zum Studium des öffentlichen Rechts besuchen, in welche Zeit übrigens das militärische Dienstjahr einbegriffen werden könne. Erst jetzt soll eine wissenschaftliche Arbeit, dann abermals anderthalbjährige Praxis und zum Schlufs das Assessorexamen folgen. Und diese tief eingreifenden Vorschläge finden namentlich für die künftigen Verwaltungsbeamten wesentliche Zustimmung in einem Aufsatz der Monatsschrift für deutsche Beamte 1886 S. 407 ff., welcher nach dem unterzeichneten B. von einem hochgestellten und erfahrenen Beamten des deutschen Reiches herzurühren scheint. Nicht so bei Fr. von Liszt in der oben unter Nr. 2 angeführten Rektoratsrede, welcher zwar S. 15—17 von dem nachlässigen Besuch der juristischen Vorlesungen, von der Unwissenheit der Examenskandidaten, namentlich im öffentlichen Recht, von ihrem Mangel an allgemeiner Bildung, ja überhaupt von dem unwissenschaftlichen Geist der preufsischen Rechtspraxis ein geradezu erschreckendes Bild entwirft, aber die Dernburgschen Vorschläge verwirft und in Übereinstimmung mit Goldschmidt das wirksamste Heilmittel in der Umgestaltung der ersten juristischen Prüfung und daneben in einer etwas veränderten Art der Seminarübungen sieht. Ob die gesetzliche Studienzeit für die Juristen auf vier Jahre zu verlängern sei, läfst er dahingestellt, verlangt aber mindestens, dafs das jetzige Triennium nicht durch Einrechnung des Militärjahres verkürzt oder belastet werde. Die jetzige Unterrichtsweise verteidigt er, da sie der S. 24 klar und bündig bestimmten Aufgabe des akademischen Lehrers, dem jungen Juristen in dem Rahmen eines geschlossenen Systems den Zusammenhang und die praktische Bedeutung der Rechtsnormen darzulegen und ihn andererseits in die Methode der juristischen Arbeit einzuführen, im wesentlichen entspreche. Dafs die erste Prüfung anders einzurichten und auf alle Hauptgebiete der Rechts- und Staatswissenschaft auszudehnen sei, dafs bei ihr die wissenschaftliche Arbeit durch geeignetere Einzelaufgaben zu ersetzen, dafs vor allem die Prüfungskommissionen aus bewährten Rechtslehrern zusammenzusetzen seien, dafs die Studienzeit mindestens auf sieben Halbjahre auszudehnen und jedesfalls von dem Militärdienst freizuhalten sei, ist auch die Ansicht Goldschmidts, welche er noch neuerdings in der Berliner juristischen Gesellschaft nachdrücklich vertreten hat. In dem Urteil über den Unfleifs der juristischen Studenten und ihre unwissenschaftliche Vorbereitung für die erste Prüfung stimmt Rümelin (Zur Reform des juristischen Unterrichts in Schmollers Jahrb. für Gesetzgebung u. s. w. X 4 S. 73—83) mit v. Liszt ebenso überein, wie in dem Abweis der von verschiedenen Seiten geforderten Zwischenprüfung

während der Studienzeit; er sieht aber den Hauptgrund des jetzigen Mifsstandes in dem Überwiegen der theoretischen Vorlesungen und verlangt, um die Thätigkeit und das Können der Juristen zu fördern, eine erhebliche Verstärkung der Seminarübungen durch schriftliche Arbeiten, welche mit der Censur des Professors in der ersten Prüfung unter Wegfall der sogenannten wissenschaftlichen Arbeit vorgelegt werden sollen. „Wenn wir nur“, sagt er S. 83, „erst einmal den juristischen Studenten dahin bringen, dafs er arbeitet, so ist im Vergleich mit diesem Erfolg die Frage Was und Wie von untergeordneter Bedeutung.“ Eine weitere Änderung der bestehenden Einrichtungen, auch der Prüfungsordnung, scheint Rümelin dann für entbehrlich zu halten; Beachtung verdient, dafs er als Professor einer süddeutschen Universität den Sitz des Übels doch nicht lediglich in preufsischen Zuständen sucht, wenngleich er die Nachteile der hier üblichen tumultuarischen Vorbereitung für das Examen kennt und tadelt.

Alle diese Gelehrte beschränken ihr Urteil und ihre Vorschläge auf die akademische Vorbildung der künftigen Richter und Verwaltungsbeamten; eine umfassendere Betrachtung hat E. Haupt in der oben an dritter Stelle genannten Schrift unternommen. Sein Ausgangspunkt ist ein ähnlicher, wenn er über Abnahme des Idealismus klagt; gerechterweise fügt er hinzu „in unserem Volke“, so dafs nicht die Universitäten als die alleinige Wurzel und Pflegestätte des Übels gelten sollen. Vielmehr auf allen Gebieten habe sich der Wissensstoff ungemein vermehrt, so dafs über seiner Masse die geistige Herrschaft über ihn zu kurz komme, dafs mit dem Wissen das Verstehen und das wissenschaftliche Können nicht gleichen Schritt halte. Dies lasse sich schon auf unseren Gymnasien beobachten, als deren Frucht zwar ein ausgedehnteres Wissen, aber in der geistigen Durchbildung, der Lebendigkeit der geistigen Teilnahme, der Schulung des Urteils eher ein Rückgang zu beobachten sei. Haupt wendet sich also mit allem Nachdruck gegen die Forderung, dafs der Universitätsunterricht praktischer, d. h. sofort verwendbarer werden müsse, wie dies noch neuerdings in einer mehrgenannten Schrift über die Unzulänglichkeit des theologischen Studiums in der Gegenwart mit mehr Eifer als Einsicht behauptet worden ist. Die unmittelbare und namentlich die gesamte Ausbildung für den künftigen Beruf habe die Universität keineswegs zu leisten; die Änderungen, deren der akademische Unterrichtsbetrieb allerdings bedürfe, sollten vielmehr der Verfolgung rein wissenschaftlicher Ziele, dem Erwerb gröfserer wissenschaftlicher Idealität in weit höherem Grade zu gute kommen, als dies jetzt geschehe. Die Hinleitung zu den stets neuen Aufgaben der Wissenschaft, die Anweisung zur richtigen Fragestellung und die Erziehung zu wissenschaftlicher Methode, das sei der wahre Zweck des akademischen Unterrichts. Nur auf diesem Wege erfolge die rechte Vorbildung für die Aufgaben der höheren

Berufsarten, zu deren Lösung die Schablone und Routine nicht ausreiche, sondern Selbständigkeit des geschulten Urteils erfordert werde. Gerade in unseren Tagen (S. 22) zeige der Verlauf der parlamentarischen und synodalen Versammlungen die Gefahr, wenn es den Gliedern an selbständigem Urteil fehle und sie darum zu blinder Heeresfolge hinter einem begabten Führer verurteilt seien; beiläufig bemerkt eine Beobachtung, welche v. Liszt S. 21 ff. in sehr ähnlicher Weise ausspricht. Deshalb soll nach Haupt (S. 19) das Schwergewicht des akademischen Unterrichts unter Zurückstellung der umfänglichen theoretischen Vorlesungen mehr und mehr in die Seminare verlegt werden; jene hätten nur das Wesen und die Methode der einzelnen Wissenschaft an einem beschränkten Gebiet klar zu legen, wogegen der Student den nötigen Wissensstoff sehr wohl aus Büchern einsammeln könne. Dementsprechend sollten auch die Prüfungen mehr die Durchbildung des Urteils als das gedächtnismäfsige Wissen erforschen. Nur durch Verstärkung der Seminarübungen (S. 44) werde eine feste Tradition des Arbeitens erzeugt werden, wozu allerdings jahrelange und mühselige Arbeit des Seminarleiters gehöre. Ich möchte zu dieser Bemerkung, welche durch die Geschichte der von F. A. Wolf, G. Hermann, Böckh, Ranke, Lobeck, Franz Neumann geleiteten Seminare und wissenschaftlichen Gesellschaften vollauf bestätigt wird, doch gleich hier einschalten, dafs diese stetige Arbeit mit ihrer verhofften Frucht durch den heute so gepflegten Wandertrieb unter den Professoren einfach unmöglich gemacht wird. Neben diesen Hauptgrundsätzen enthält unsere Schrift noch einige sehr beherzigenswerte Mahnungen an die Gewissenhaftigkeit der Universitätslehrer bei den Prüfungszeugnissen, dem Anfang und dem Schlufs der Vorlesungen und einen vielleicht noch nicht klar gefafsten, aber meines Erachtens sehr anregenden Hinweis auf die Frucht, welche die Studenten aus richtiger korporativer Gestaltung ihres Vereinslebens ziehen könnten. Die Hauptsache bleibt aber dem Verfasser die Erziehung des Studenten in Freiheit zur Freiheit (S. 48). „Neben dem bisherigen Mafs wissenschaftlicher Kenntnisse ein höheres Mafs wissenschaftlicher Erkenntnis und methodischer Schulung; in der bisherigen Form akademischer Freiheit ein höheres Mafs der sittlichen Durchbildung zu energischerem Pflichtbewufstsein: das sind die Ziele, welche wir zu verfolgen haben“ (S. 62). Diese Worte werden wohl überall Anklang finden, wo man das Gedeihen der deutschen Wissenschaft, der deutschen Universitäten und unserer akademischen Jugend auf dem Herzen trägt, wie denn überhaupt die ideale Anschauung unserer Schrift sehr wohlthuend berührt. Wir werden später sehen, worin dieselbe das Mafs des Notwendigen und Zulässigen überschritten hat. Zuvor möchte ich jedoch mit warmen Worten meine Zustimmung zu den verwandten Anschauungen ausdrücken, welche J. Vahlen in seiner oben an

letzter Stelle aufgeführten Rektoratsrede dargelegt hat. Mit feinem Sinn weist er S. 4 auf die Gefahren hin, welche auf den Universitäten selbst aus einer veränderten Auffassung ihres Berufs, namentlich aus der Ansicht aufstiegen, dafs ihre Aufgabe darin bestehe, womöglich alles zu lehren, was zu wissen und gelernt zu haben von Wert sein könne. „Auch aus ihren Reihen ertönen Stimmen, die ohne Vertrauen in die intellektuelle Befähigung zu setzen, das Mafs an Vorbildung nach dem Bedarf ihrer besonderen Wissenschaft abschätzen, und sehen wir den alten Streit zwischen Ideal und Nützlichkeit in sie selbst hineingetragen, der bisher mehr unter den Anstalten geführt ward, die den Einlafs zur Universität seit alter Zeit vermitteln oder neuestens dieselbe Vermittelung für sich in Anspruch nehmen.“ Vielmehr hätten die Universitäten (S. 21) der Pflege des Sinnes, der nicht in dem was nützlich, sondern in dem was menschenwürdig sei, so lange sie in der Entfaltung aller geistigen Kräfte ihren Beruf erkennen, eine Freistatt zu gewähren.

Zunächst gilt es doch den Thatbestand und das Recht der erhobenen Klagen festzustellen. Dafs die Kläger zu einem grofsen Teile der akademischen Lehrerwelt angehören, fällt zwar schwer ins Gewicht, ist aber nicht unbedingt entscheidend, da auch Professoren gegen einseitige Beobachtung und ebenso gegen irrige Therapeutik nicht gesichert sind. Zudem welche Professoren klagen denn am lautesten? Die Juristen. Worüber klagen sie? Über schlechten Besuch ihrer Vorlesungen, über Unfleifs und Mangel an wissenschaftlicher Teilnahme bei ihrern Hörern, über traurige Prüfungsergebnisse. Die Übereinstimmung der Klagen unter einander und auch mit solchen, welche nicht gerade öffentlich erschallen, macht allerdings bedenklich. Es mufs also wohl ein Rückgang in der Bildung unserer jungen Juristen zugestanden werden; ob in dem hohen Grade, welchen Herr von Liszt (S. 16) mit so lebhaften Farben schildert, mag doch fraglich sein, da ihm ausreichende Beobachtungen für ganz Preufsen schwerlich zu Gebote stehen. Und sollten wirklich juristische Wissenschaft und juristische Praxis bei uns durch eine so breite Kluft geschieden sein, dafs von jener auf diese ein Einflufs nicht möglich, sollten die berufenen und befähigten Vertreter der Theorie bei ihrem unbezweifelten Eifer nicht imstande sein, ihre Hörer zu fesseln und durch diese auch den Richterstand wieder zu sich heranzuziehen? Wird doch schon jetzt Fleifs und Teilnahme der Studenten bei den Seminarübungen mehrfach anerkannt; unter Umständen gelingt es also doch, die Studenten auch dieser Fakultät zu eigener Thätigkeit anzuregen. Indes ziemt es mir sicher nicht, über die Wege und Ergebnisse eines Faches zu urteilen, welches aufserhalb meines wissenschaftlichen Gesichtskreises liegt; noch weniger darf ich mich über die vielbegehrte Änderung der juristischen Prüfungsordnung äufsern.

In den übrigen Fakultäten wird über Unfleifs der Studierenden eine allgemeine Klage nicht erhoben, selbst nicht von Haupt, der nur wissenschaftlichen Sinn und freie Thätigkeit bei den jungen Theologen vermifst; vielmehr darf ich nach eigener Beobachtung wie nach der Versicherung befreundeter Universitätslehrer annehmen, dafs im ganzen genommen unsere akademische Jugend der Medizin, der Theologie, den in der philosophischen Fakultät vereinten Fachwissenschaften denselben, wo nicht einen gröfseren Fleifs zuwendet wie früher. Wenn aber ihre Arbeit und ihre Teilnahme nicht denselben idealen Sinn, die gleiche Reinheit und Wärme der Anschauung zeigt wie vordem, so ist dies zwar betrübend, deckt sich aber, wie auch Haupt richtig andeutet, mit der gleichen Erscheinung im gesamten Volksleben. Es mögen zu diesem Niedergang des Idealismus neben dem allgemeinen Stande des sittlichen Bewufstseins noch besondere Ursachen für unsere Jugend mitwirken. Vielleicht dafs wirklich unsere Gymnasien allzusehr mit Wissensstoff bepackt, allzusehr ihrer früheren Einfachheit und Durchsichtigkeit verlustig sind, um ihren Zöglingen die freie und sichere Entwickelung ihrer Kraft auf die Universität mitzugeben. Für bestimmte Fächer, insbesondere die neueren Sprachen, ist es sicher ein Hemmnis tieferer und allgemeiner Auffassung, dafs eine grofse Zahl ihrer Jünger der idealen Anschauung und Kraftausweitung entbehrt, welche unseren Gymnasiasten durch eine lebendige und gründliche Einführung in das Altertum gewährt wird[1]). Und wenn die Philosophie jetzt nicht, wie in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts, ihre erhellenden und erwärmenden Strahlen über andere Erkenntnisgebiete entsendet, so mag dies ebenso Ursache wie Wirkung der jetzigen derberen Weltanschauung sein. Andere Hemmnisse werden hoffentlich vorübergehen. Dafs in früheren Zeiten die Auswüchse des studentischen Lebens mehr Roheit zeigten als in unseren Tagen, wird von Haupt S. 51 mit Recht bemerkt. Das Verbindungs- und Duellwesen zeigt allerdings eine Zunahme, welche einem krankhaften Wuchergebilde zu vergleichen ist. Oft genug habe ich in meiner früheren Amtsstellung mich gegrämt, wenn ich dieselben jungen Leute, welche ich soeben als innerlich und äufserlich wohlgebildet von dem Gymnasium entlassen hatte, nach kurzer Frist mit zerfetzten Gesichtern wiedersah; als ob es in ihrer Befugnis stände, ihre ernste Ausbildung wie ihre körperliche Mit-

[1]) Beiläufig bemerkt: wenn kürzlich in einem Aufsatz der Norddeutschen Allgem. Zeitung die bedenkliche Zunahme der Kandidaten für das höhere Lehramt, namentlich im Fach des mathematisch-naturwissenschaftlichen und des neusprachlichen Gebiets geschildert wird, so erklärt sich dieser ungesunde Zuwachs sehr einfach daraus, dafs den Abiturienten der Realgymnasien für beide Fächer der Zugang zur Universität eröffnet worden ist. Gleiches berichtet das Dresdener Journal für das Königreich Sachsen mit bestimmtem Hinweis auf die Realgymnasien; vgl. d. Monatsschr. für deutsche Beamte 1886 Heft 12 S. 470.

gift, die sie doch wahrlich nicht sich selbst verdanken, einem Phantom zu Liebe zu verschleudern. Ich leugne nicht, dafs der studentische Zweikampf neben dem jugendlichen Übermut auch eine sittlich mehr berechtigte Wurzel hat und einstweilen durch Verbot und strenge Verfolgung nicht schlechthin auszurotten ist; dies gilt aber nicht von dem jetzigen Brauch, am wenigsten von der Neigung, die Wunde um der Narbe willen eher zu suchen als zu meiden, was freilich auch mit einer Entartung der Fechtkunst zusammenhängen mag.

Sehen wir indes von diesen Einzelheiten ab, so bleibt, dafs Gymnasium wie Universität zwar nicht den Niedergang des deutschen Idealismus verschuldet haben, dafs derselbe sich aber auch in ihrem Leben bemerklich macht und dafs deshalb auch ihnen die Pflicht und die Möglichkeit zugetraut werden darf, an der Wiederbelebung dieses köstlichsten Erbteils unserer Väter mitzuarbeiten. Wie dies seitens der Vorbildungsanstalten zu geschehen habe, ist oben angedeutet und kann hier nicht weiter verfolgt werden. Für die Universitäten haben Haupt und Vahlen Recht, dafs dieselben die Aufgaben und Ziele der Wissenschaft viel reiner zu verfolgen haben, als ihnen dies jetzt so häufig von den sogenannten Praktikern angesonnen wird; nicht richtig freilich und auch nicht frei von Widerspruch in sich ist die weitere Forderung Haupts, dafs die allgemeinen Vorlesungen theoretischer Natur möglichst zu beschränken und die Hauptarbeit der Lehrer und der Studenten in die Seminare zu verlegen sei. Zu wissenschaftlicher Freiheit, zu sittlicher Kraft und Strebsamkeit sollen unsere Studenten erzogen werden; dazu gehört aber, was sich äufserlich nicht machen läfst, eine schöpferische und ideal anregende Bewegung in der Wissenschaft selbst. Diese fehlt jetzt nicht schlechthin; sie mangelt aber etwas in denjenigen Lehrgebieten, von denen eine Belebung des allgemeinen Idealsinnes besonders erwartet wird und vor Zeiten auch geleistet wurde. Die Ermittelung des Positiven und Exakten, die Bedeutung und Verwendung der Kritik überragen jetzt allzusehr jene darstellenden Arbeiten, in denen sich sonst der Wissensgehalt anschaulich vortrug; und wie unvermeidlich und förderlich jetzt die exakte Forschung auch in der Philosophie, so stellt sie hiermit einstweilen doch die sammelnde und belebende Wirkung zurück, welche sie, wenn auch nicht frei von Übereilung, als übergreifende Macht zu Schellings und Hegels Zeiten ausübte.

Indes dergleichen läfst sich wie gesagt nicht machen, am wenigsten durch äufsere Mafsregeln. Die Wissenschaft läfst sich durch solche beschädigen, aber nicht leiten, sie hat ihre selbstständige Bewegung, welche allerdings in persönlicher Wirksamkeit durch begabte Geister erzeugt, gelenkt, vollzogen wird; wir haben aber in Demut zu warten, ob und für welches Gebiet Gott uns solche Schöpfernaturen schenkt. Und ebenso erzieht die Wissen-

schaft aus eigener Kraft; der Versuch, sie zu einem Zucht- und Heilmittel für jeweilige Schäden zuzurichten oder gar zur unmittelbaren Verwendung im späteren Beruf zuzuschneiden, würde ebenso nutzlos als unwürdig, ja für das Geistesleben der Nation verderblich sein. Schroffe Änderungen im Universitätsunterricht sind also zu meiden, ja bei dem Gewicht der akademischen Überlieferung und Selbstbestimmung kaum zu besorgen, und wenn auch für manche Fächer die Seminarübungen eine Verstärkung und Änderung fordern mögen, so darf daneben die eigentümliche Bedeutung der allgemeinen Vorlesungen, in denen sich die stetige Entwickelung eines Erkenntnisgebietes mehr noch als die Summe des Wissensstoffes darstellen soll, durchaus nicht unterschätzt werden. Äufserliche Hilfsmittelchen sollten vollends unseren Hochschulen nicht verordnet werden: die kontrollmäfsige Beaufsichtigung des Kollegienbesuches ist kaum ausführbar, und was soll sie nützen, wenn durch sie nach Haupts richtiger Bemerkung (S. 36) nur die Gegenwart der Körper, aber nicht die innere Teilnahme an den Vorlesungen bezeugt werden kann? Zwischenprüfungen sind in der theologischen und namentlich in der philosophischen Fakultät bei dem freieren Gange der in ihnen betriebenen Studien kaum angängig; in der juristischen werden sie schwerlich zur Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes, höchstens zur Erzeugung eines handwerksmäfsigen Fleifses während der ersten Semester dienen. Die Verlängerung der gesetzlichen Studienzeit hat sich für die Medizin als notwendig erwiesen; für die Philologie pflegt sie thatsächlich auch ohne Vorschrift acht, für die Theologie häufig sieben Semester zu betragen. In beiden Fakultäten entspringt diese Ausdehnung aus der Entwickelung der Wissenschaft und zugleich aus dem freiwilligen Bemühen der Studierenden. Für die Rechtswissenschaft würde das Quadriennium ohne gleichzeitige Sicherheit, dafs die mehrere Zeit wirklich zum Studium verwendet werde, kaum einen anderen Erfolg haben, als dafs dem studentischen Frohsinn noch einige weitere Semester geopfert würden. Dagegen läfst sich wohl erwägen, ob nicht die gesetzliche Studienzeit vom Militärdienst völlig frei zu halten sei.

Was kann also geschehen, um die besprochenen Übel abzustellen? Wohlgemerkt, dafs dieselben in gröfserer Ausdehnung nur innerhalb der juristischen Fakultät anerkannt werden, in den übrigen aber nur in der Form minderer Idealität oder studentischen Übermuts hervortreten. Zur Steuer des letzteren, zur Einschränkung der überhäufigen Mensuren werden freilich Zwangsmittel kaum anwendbar sein; ob mittelst der Verbindungen sich ein verständiges und wirksames Ehrengericht einsetzen liefse, wäre doch zu erwägen. Jedenfalls würde eine gelegentliche, aber unmittelbare Mahnung angesehener Lehrer wohl angebracht sein. Der holde Wahnsinn der Jugend hat sicher sein Recht, weil seinen Grund; doch nur in den Schranken, welche sich mit dem

eigentlichen Universitätszweck vertragen. Denn hier hat v. Liszt (S. 40) Recht: die Lernfreiheit besteht nicht in dem Rechte nichts zu lernen, vielmehr soll die Freiheit nie ihre Verwandtschaft mit Pflicht und Sitte verleugnen. Deutsch ist das leichtfertige Aufsuchen des Zweikampfes sicher nicht; vielmehr zeigt sich sein Überwuchern in Frankreich, seine Entbehrlichkeit in England, und wie selten und wie ungern schreiten zu demselben unsere Offiziere, denen man doch sonst ein reizbares Ehrgefühl zutraut! Dafs es nach der Andeutung Haupts (S. 56 ff.) gelingen mag, den studentischen Verbindungen ein festeres auf Sitte und Arbeit gerichtetes Streben einzuhauchen, glaube auch ich; nur wird dies Sache der allmählichen und freien, wenngleich von dem Rate der Professoren begleiteten und geförderten Entwickelung sein. Die Belebung des akademischen Turnens wird helfen; wissenschaftliche Vereine doch nur als Erfrischung inmitten der häuslichen und stillen Arbeit, welche in aller Wissenschaft das Hauptmittel bleibt. Und wenn oben zugestanden ist, dafs eine weitere Ausbildung der Seminarübungen schon um des lebendigen Verkehrs zwischen Lehrern und Schülern willen sehr wünschenswert ist, so bleibt doch zu bedenken, dafs die Teilnahme an denselben auf den grofsen Universitäten und für bestimmte Fächer nur einem Bruchteil der Studenten verstattet ist. Es bleibt also bei der Unentbehrlichkeit allgemeiner Vorlesungen; nur dafs sie wirklich allgemein sein, d. h. statt der Überlieferung des nackten Stoffes die Hörer wirklich in die geistige Bewegung der Wissenschaft und zu den allgemeinen Gesichtspunkten und Gesetzen leiten sollen. Auch hier läfst sich freilich nichts absichtlich und nach Berechnung machen: hat die Philologie, die Geschichte Jahrzehnte lang sich wesentlich der Quellenkritik, der Diorthose, der Ergänzung und Sichtung des Stoffes zugewendet, so wird sie nach Erledigung dieser Aufgaben, vielleicht auch in Erkenntnis neuer Methoden sich hoffentlich wieder zur anschaulichen Darstellung der Geistesmächte wenden, welche jenen Stoff geschaffen und gestaltet haben, und welche schliefslich doch die Geschicke der Völker entscheiden. Unsere Kunst ist seit einiger Zeit allzu geneigt krankhaften Regungen zu folgen: statt den Stoff zu vergeistigen und zum Ausdruck des Ideals umzubilden, ist sie auf Verstärkung des Sinnenreizes bedacht, nicht Reinigung, sondern Erregung der Leidenschaft ist ihr Vorhaben. Unser kirchliches wie unser politisches Leben wird durch den Zorn der Parteien, durch die Einseitigkeit ihrer Zwecke verworren und umdüstert. Gerade deshalb ist es an der Zeit, dafs die Wissenschaft in Ästhetik, Religionsphilosophie, Verfassungsgeschichte ihr klärendes und erlösendes Wort spreche. Die Wissenschaft sucht die Wahrheit, nicht nur der Form und der Methode, sondern auch des Inhalts; findet und spricht sie die Wahrheit aus, so wird ihr auch die erziehende Macht über unsere zu so reichen Hoffnungen bestimmte

Jugend nicht entgehen. Gelingt es der Wissenschaft und ihren Vertretern, den allgemeinen Geist, den Geist der Wahrheit und der Sitte zu heben und zu läutern, so bedarf es keiner künstlichen Mittel, um diesem Geiste den Eingang in Kopf und Herz unserer Kommilitonen zu verschaffen.

Halle a. S. W. Schrader.

Zur Behandlung der lateinischen Deklinationen.

Immer weiter bricht sich die Erkenntnis Bahn, dafs die traditionelle Gestaltung der lateinischen Schulgrammatik einer Revision bedarf. Fast jede der neuesten Grammatiken bringt lobenswerte Vereinfachungen. Dennoch ergaben sich mir bei genauerer Prüfung des für Sexta und Quinta zu bestimmenden Lernstoffes, der Formenlehre, eine Reihe von Kürzungen und Umgestaltungen, die von dem anderweitig vorgebrachten abweichen, wenn sie im Grunde auch nur die Grundgedanken weiterführen, die jeder andere hegte, der sich auf diesem Felde bemühte. Diese Gedanken lassen sich im wesentlichen dahin formulieren: einerseits ist inhaltlich von der Schulgrammatik alles auszuschliefsen, was sich nicht in Schulautoren findet (und, fahre ich weiter fort, alles was als Ausnahme den Charakter einer wichtigen Regel stört, dabei aber so selten ist, dafs es dem Zufall der Lektüre zur gelegentlichen Kenntnisnahme aufgespart werden kann), anderseits ist formell das dem Schüler zu Bietende so zu ordnen, dafs es sich möglichst rasch und sicher einprägt. — Ich beschränke mich im folgenden auf die Deklinationen.

Die sogenannten Zumptschen Genusregeln werden am ersten eine Kritik herausfordern, und in der That haben alle neueren Grammatiker hier und da wenigstens ein Körnlein geglaubt von ihnen abtragen zu müssen.

Zunächst die vier allgemeinen Genusregeln. Die beiden letzten derselben sind als wertlos zu beseitigen, denn „was man nicht deklinieren kann | Das sieht man als ein neutrum an“ ist doch sehr dunkel für den Schüler, der überhaupt noch nicht deklinieren kann, und der Satz „Commune heifst was einen Mann | Und auch ein Weib bedeuten kann“ enthält keine Regel, sondern nur eine Definition. Mit demselben Rechte könnte man gereimt lernen lassen: „Substantivum, adjektivum heifst u. s. w.“ Selbst die Regel „Die Weiber, Bäume, Städte, Land u. s. w.“ könnte man anfechten, da die Zahl der Ausnahmen unter den Städten sehr bedeutend ist. Einer der Neueren hat auch, soviel mir bekannt, die gesamten vier Regeln verworfen. Mir würde genügen, wenn die beiden letzten fallen.

gelde hat in vielen deutschen Staaten und Gemeinden die Finanzlage mehrfach das entscheidende Wort in der Schulgeldfrage gesprochen. Es ist abzuwarten, ob diese nicht auch in Preußen zum Festhalten an der noch in ausgedehntem Maße bestehenden Praxis der Entgeltlichkeit des Volksschulunterrichts drängen wird.

Was die übrigen Staaten Europas anlangt, so muß auf eine nähere Darstellung der Lage der Gesetzgebung über das Schulgeld an dieser Stelle verzichtet werden, und zwar teils aus räumlichen Rücksichten, teils deshalb, weil die inneren Verschiedenheiten der Schulgesetzgebungen und Schuleinrichtungen eine nutzbringende Vergleichung unter sich und mit deutschen Verhältnissen ohne gleichzeitige genauere Darlegung der volksschulrechtlichen Grundsätze nicht wol zulassen. Es kann hier daher im allgemeinen auf die Artikel über die einzelnen Länder um so mehr verwiesen werden, als es für den vorliegenden Zweck vornehmlich darauf ankam, der vielfach unklaren und schwankenden Stellungnahme zur Schulgeldfrage die grundsätzliche Auffassung der Wissenschaft gegenüberzustellen und an einem einheitlichen Kulturgebiet mit altem und vorzüglichem Schulwesen zu zeigen, wie die gesetzgeberische Behandlung jener Frage, sei es auf dem Boden der Empirie oder der Theorie, über die Entgeltlichkeit oder Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts thatsächlich entschieden hat.

Ebenso bedarf es eines näheren Eingehens auf die Schulgeldverhältnisse der höheren und Fachlehranstalten nicht, da hierüber kaum eine Verschiedenheit der Ansichten besteht, einer solchen wenigstens eine erhebliche praktische Bedeutung nicht innewohnt. In diesen Anstalten wird, mit ganz vereinzelten Ausnahmen, überall Schulgeld erhoben, jedoch unter Gewährung von Ermäßigungen und Befreiungen an unbemittelte fleißige Schüler. Nur in einzelnen Kantonen der Schweiz (vgl. beispielsweise das Schulgesetz für den Kanton Schaffhausen § 4) ist, soviel bekannt, auch an diesen Anstalten grundsätzliche Schulgeldfreiheit eingeführt. (A. Petersilie.)

Schulgemeinde, Schulgenossenschaft s. Schulbezirk.

Schulgeräthschaften s. am Ende des Bandes.

Schulgesetz. Die Einrichtungen und Ziele des öffentlichen Unterrichts sind in früheren Jahrhunderten, insbesondere seit der Reformation, durch sogenannte Schulordnungen festgestellt, welche je nach Bedarf und Anlaß entweder für einzelne Schulen und Schulgattungen oder für ganze Länder Giltigkeit hatten und durch die Regierung im Verordnungswege erlassen wurden (s. d. Art. Schulordnung). Erst in neuerer Zeit, namentlich seit der verfassungsmäßigen Beteiligung der Staatsbürger an der Gesetzgebung, ist widerholt auf Erlaß eines Gesetzes gedrungen, welches sich über das gesamte Schulwesen zu erstrecken habe. Die verschiedenen Anläufe zu einem solchen Gesetz sind indes, z. B. in Preußen, wo jener Wunsch am lautesten auftrat, ohne Erfolg geblieben, zum Teil weil man allzu Verschiedenartiges (Schulaufsicht, Schulunterhaltung, Patronat, Rechte und Pflichten der Lehrer, Schularten und ihre rechtliche Stellung, selbst Ziel und Einteilung des Unterrichts) in ein Gesetz zusammenfassen wollte, zum Teil weil für alles dieses oder doch für einzelne Gebietsfächer stark wechselnde Strömungen und selbst grundsätzlicher Zwiespalt, sei es an der leitenden Stelle oder zwischen Regierung und Vertretung oder selbst innerhalb der Vertretung hervorbrachen und die Schöpfung eines einheitlichen und reifen Werkes verhinderten. Namentlich ergab sich eine große Unklarheit über die Bedingungen und den Wirkungskreis der öffentlichen Bildungsanstalten und eine bedenkliche Verwischung der Grenzen zwischen dem Gesetzgebungs- und dem Verwaltungsgebiet. Ja selbst dasjenige, was der selbständigen Thätigkeit der Schulen notwendig anheimfallen muß, sollte hier und da der Bestimmung des Gesetzgebers unterworfen werden. Diese Verwirrung zeigt allerdings die Schwierigkeit der Aufgabe, spricht aber gerade für den Erlaß eines weise begrenzten Gesetzes, da dasselbe einschließlich seiner Vorarbeiten unzweifelhaft die Wirkung haben wird, die Vorstellungen über einen Gegenstand zu klären, der zwar von vielen beurteilt, aber nach seinem Wesen von wenigen verstanden wird. Denn es wollen bei Entwerfung des Gesetzes nicht nur die psychologischen Bedingungen

und das sittlich-religiöse sowie das Wissensziel des Unterrichts beobachtet werden, worüber nur wenige mit befriedigendem Erfolge nachgedacht haben, sondern es kommt auch die geschichtliche Gestaltung des Unterrichtswesens in Betracht, von welcher schlechthin abzuweichen nur einer unverständigen Neuerungssucht einfallen kann, der die Einsicht in die Stetigkeit des gesamten Staats- und Gesellschaftslebens mangelt. Hieraus erhellt, welche Vorsicht bei der Abfassung des Gesetzes geboten ist; das Gesetz selbst wird dadurch weder überflüssig noch unmöglich. Überdies knüpfen sich an unser öffentliches Schulwesen so manigfache Rechte, dasselbe ist ein so einflußreicher Teil des staatlichen Lebens, daß seine gesetzliche Regelung nicht wol umgangen werden kann. Die Frage bliebe freilich immer, ob diese Regelung nicht der fortschreitenden Verwaltung überlassen werden könnte; allein der Fortgang unserer Erörterung wird zeigen, daß eine gesetzliche Feststellung der allgemeinen Verwaltungsnormen den Schulbehörden selbst den Boden zu einer klareren und förderlicheren Wirksamkeit zu ebnen geeignet ist. So viel wird aber schon durch das Gesagte klar, daß die Bestimmungen des Gesetzes allgemein und dehnbar genug sein müssen, um die freie Entwickelung und stetige Umbildung des Schulwesens nicht zu hemmen. Wenn deshalb das Schulgesetz jede ins einzelne gehende Feststellung zu vermeiden hat, so können hier um so mehr nur die allgemeinen Gesichtspunkte für dasselbe angegeben werden; seine besondere Gestalt muß sich nach den Landesverhältnissen, nach dem Durchschnitt des allgemeinen Bildungsbedürfnisses und nach dem ganzen Zusammenhang der geistigen Bildungsanstalten richten.

Soll aber das Gesetz den berechtigten Erwartungen entsprechen, so muß es sämtliche Schulen umfassen, welche der allgemeinen Geistesbildung dienen wollen, und es darf überdies die geschichtlich gegebenen Grundlagen nicht verlassen. Zu diesen Grundlagen gehört nicht nur das bisherige Schulwesen selbst in seiner geschichtlichen Entwickelung und ebenso der Fortschritt und innere Zusammenhang der allgemeinen Pädagogik, sondern ganz besonders auch die Gestaltung des kirchlichen Lebens und der kirchlichen Einrichtungen in dem betreffenden Staate. Denn die Kirche ist die größte und vornehmste Erziehungsanstalt eines Volkes und wenn sie in einem gewissen Sinne ihre Wirksamkeit wesentlich auf die Erwachsenen richtet, so fehlt ihr doch einerseits die unmittelbare Einwirkung auf die Jugend nicht und andererseits soll eben die letztere geschickt gemacht werden, um sich ihrer Zeit in das Leben der Gemeinde einzufügen. Eine völlige Trennung der Schule von der Kirche würde also streng genommen nur dort denkbar sein, wo überhaupt keine Kirche bestände; da dieser Fall aber wenigstens in Deutschland nicht vorliegt, so können wir ihn füglich außer Betracht lassen.

Das Schulgesetz soll sich also auf alle Anstalten erstrecken, welche der allgemeinen Jugendbildung bestimmt sind; es muß demnach nicht nur die Elementar-, die mittleren und die höheren Schulen umfassen, sondern auch für die Privatschulen gewisse allgemeine Vorschriften festsetzen. Aus demselben Grunde hat das Schulgesetz nichts mit den Universitäten zu thun, welche zwar auch die allgemeine Geistesbildung pflegen und darstellen, aber eben in diesem Bezuge die von keiner Landesgesetzgebung zu regelnde selbständige Bewegung der Wissenschaften ausdrücken und nur bestimmter äußerer Anordnungen und Hilfsmittel bedürfen, um zu ihrer freien Entfaltung zu gedeihen. Außerdem dienen die Universitäten der Vorbildung für verschiedene weit auseinander gehende Berufsarten; kann es für diese ohne bindende Vorschriften namentlich rücksichtlich des Prüfungswesens nicht abgehen, so ist für dieselben doch innerhalb des Schulgesetzes kein Raum. Und eben so wenig gehören die Fachschulen hierher; dieselben werden mit ihren Einrichtungen besser den einzelnen Verwaltungszweigen überwiesen, denen sie zu gute kommen und welche je nach ihrem Bedürfnis die notwendigen Formen für dieselben, wenn auch nicht ohne eine gewisse Beteiligung der Landesgesetzgebung, feststellen werden.

Es handelt sich also zunächst um die gesetzliche Form für die allgemeinen Volks- oder Elementarschulen und um diese zumeist, da die elementare Bildung das unabweisbare Bedürfnis aller Bevölkerungsschichten ist. Es gehören hierher ferner die Mittel-

schulen, welche für das niedere Gewerbs- und Verkehrsleben die nötige Vorbildung liefern, und endlich die höheren Schulen mit ihren Unterscheidungen in höhere Bürger- und Realschulen und in Gymnasien; ebenso selbstverständlich die entsprechenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend. Außerdem wird der Staat, wie schon bemerkt, gewisser allgemeiner Bestimmungen über das Privatschulwesen nicht entraten können; sofern die Privatschulen auf besondere Rechte keinen Anspruch machen, genügt es, daß der Staat sich das Recht der Genehmigung und der Aufsicht vorbehält, jenes um über die Befähigung der Lehrer und nach Anhörung der betreffenden Gemeinde über das Bedürfnis zu entscheiden, dieses um zu beurteilen, ob die einzelnen Anstalten wenigstens die allgemeinen Unterrichtsforderungen erfüllen. Diesen muß unter allen Umständen entsprochen werden, da kein Kind dem notwendigen Elementarunterricht entzogen werden darf. Denn ein Schulgesetz ist überhaupt nur unter der doppelten, aber in sich zusammenhängenden Bedingung möglich, daß allgemeiner Schulzwang und daß eine gesetzlich geordnete Aufsicht vorhanden sei, welche dem Staat für die Erreichung des unbedingt Notwendigen innerhalb der einzelnen Schularten Bürgschaft leistet.

Um nun die Grenzen des Gesetzes klarer bestimmen zu können, ist zunächst eine Verständigung darüber nötig, was nicht in das Gesetz gehört, sondern entweder den Schulverwaltungsbehörden oder der selbständigen Entwickelung der Schule und der Pädagogik vorbehalten bleiben muß. Denn auch letzteres beides ist nicht gleichwertig, wiewol es in enger Wechselbeziehung steht; eine einsichtige Schulverwaltung wird sich nicht anmaßen, die Bildungswege und Bildungsgrundsätze in allen Einzelheiten zu bestimmen, sondern sie wird aufmerksamen Sinnes beobachten und erwägen, welche Fortschritte und Forderungen sich in dem unmittelbaren Erziehungs- und Unterrichtsleben geltend machen, wie nach der weiteren Entwickelung des Menschengeschlechts andere Mittel und Maßnahmen sich als notwendig erweisen, wie die einzelnen Teile des Unterrichts unter sich und mit der sittlichen Aufgabe der Erziehung in nähere Verbindung treten, wie hiernach die Auswahl und Behandlung des Stoffes sich verändert, und betreffs der höheren Schulen auch, wie dieselben in einem bestimmten Grade von der Entwickelung der Wissenschaften selbst abhängen. Auf alles dieses hat die Schulverwaltung unmittelbar nur einen geringen und jedenfalls kaum einen von vornherein leitenden Einfluß; die Wissenschaften, zu denen auch die Pädagogik unbedingt zu zählen ist, bestimmen selbst die jeweilige Art ihrer Lehrbarkeit, und je tiefer dieselben ihre allgemeinen Grundlagen und den Zusammenhang des gesamten Geisteslebens erkennen, je durchsichtiger und geistiger also ihr Stoff wird, um so nachdrücklicher muß auch ihre Einwirkung auf das Verfahren der Lehrerwelt werden. Denn diese hat ja vor allem den unmittelbaren Trieb, sich aller Mittel zu bemächtigen, durch welche ihre Anstrengung erleichtert und die Frucht ihrer Arbeit gemehrt wird. Die Staatsverwaltung hat also in diesem Bezuge wesentlich nur die Aufgabe, der selbständigen Bewegung der Pädagogik aufmerksam zu folgen, das Berechtigte zu verallgemeinern, übereilte Versuche auf ihre nächste Wirkung einzuschränken und besonders durch ihre Aufsicht die Lehrer selbst zu lebendigem Streben nach wissenschaftlicher und pädagogischer Fortbildung zu ermuntern. Ist aber in diesem inneren Bezuge schon der Einfluß der Verwaltung ein beschränkter, so natürlich noch mehr derjenige der Gesetzgebung. Denn die erstere ist doch, falls sie ihrer Pflicht gemäß stetig beobachtet und sich um das innere Leben der einzelnen Anstalten bekümmert, leichter imstande, dem Fortschritt des Bildungswesens, sei es durch Gestattungen oder durch ihre Vorschriften nachzukommen, während die letztere nur in verhältnismäßig weiten Zeitabschnitten das Errungene gesetzlich festzulegen vermöchte, in der Zwischenzeit aber vermöge ihres allgemeinen und zwingenden Charakters das fortschreitende Leben hemmen und in ungesunde Strebungen leiten müßte.

Die Gesetzgebung hat sich also jeder Bestimmung über das innere Schulleben zu enthalten; sie mag für die verschiedenen Schulen das allgemeine Ziel aussprechen, d. h.

sie mag angeben, für welche Stellung im Leben dieselben vorzubereiten bestimmt sind, und sie mag allenfalls zu diesem Behufe wiewol nur in den allgemeinsten Umrissen die Unterrichtsfächer aufführen, welche die nötige Vorbildung zu gewähren geeignet sind. Allein von jeder genaueren Auswahl des Stoffs oder gar der Lehrmittel hat das Gesetz völlig abzusehen, weil es hierzu durchaus unbefähigt ist und weil es unvermeidlich zu seiner Übertretung auffordern müßte. Dies wird an einem Beispiel sich leicht erkennen lassen. Für die höheren Schulen ist die Mathematik ein unentbehrlicher Lehrgegenstand, und daß dem so sei, kann allenfalls in dem Gesetze einen Platz finden. Welche Teile der Mathematik aber auf den Gymnasien oder den Realschulen zu behandeln sind, dies kann das Gesetz unmöglich bestimmen; denn der Gesetzgeber hat hierüber gar kein Urteil und er kann dies nicht haben, weil die Fortentwickelung der Mathematik als Wissenschaft sich auch in ihren elementaren Teilen und somit auch in dem Schulunterricht fühlbar macht, falls derselbe ein lebendiges Glied im geistigen Leben bleiben will. So findet die neuere Geometrie seit verhältnismäßig kurzer Zeit ihre Verwendung auch in den Schulen, bestimmte Abschnitte der analytischen Geometrie und der sphärischen Trigonometrie lassen sich mit anderen Teilen der Schulmathematik in fruchtbare Verbindung setzen und fördern die Lebendigkeit und Klarheit der Anschauung auch in den bisher behandelten Abschnitten, und ähnliches mehr. Würde nun das Gesetz den mathematischen Lehrstoff auch nur mit einiger Bestimmtheit ausgewählt haben, so würde es der Schulverwaltung, wie der Thätigkeit der einzelnen Schulen unmöglich gemacht haben, den Fortschritten der Wissenschaft und ihrer pädagogischen Verwendbarkeit nachzukommen, es würde somit statt des Lebens den Tod in das Schulwesen verpflanzt und hiermit seinen eigenen Zweck aufgehoben haben. Kann aber das Gesetz nichts über die Auswahl des Stoffs bestimmen, so noch viel weniger über dessen methodische Behandlung, was widerum aus einem Beispiele deutlich erhellt. Bekanntlich hat man die pestalozzische Methode in dankbarer Anerkennung dessen, was sie ihrer Zeit für die formale Verstandesbildung geleistet hat, unseren Volksschulen unverändert erhalten wollen, und man hat sich deshalb in heftigem Widerspruch gegen diejenigen methodischen Anordnungen gewendet, welche nicht sowol im Gegensatz als in berechtigter Ergänzung der pestalozzischen Grundsätze den Inhalt des Lehrstoffs zu einer volleren und namentlich harmonischen Wirkung auf die Bildung auch des Gemüts und des Gedächtnisses, kurz auf die Entwickelung des gesamten Menschengeistes verwenden wollen. Man verfiel hierbei in den folgenschweren Irrtum, die neuen Bestimmungen als eine willkürliche Anordnung anzusehen, während dieselben doch in Wahrheit und ihrem Wesen nach schon lange durch den Fortschritt der allgemeinen Pädagogik vorbereitet waren. Besäße nun die ältere Methode eine gesetzliche Geltung, so würde hierdurch die Methodik des Volksschulunterrichts zu einem tödlichen Stillstande gezwungen sein, während gegenwärtig kein Zweifel ist, daß das bessere Verfahren sich trotz aller Anfechtungen Bahn brechen wird. Eben dasselbe gilt von den Zuchtmitteln, welche ja in Wahrheit sich mit den Fortschritten der sittlichen Erziehung ändern müssen. Es darf also wol in dem Gesetze gesagt werden, daß eine Erziehungsordnung die sittliche Behandlung der Jugend regeln werde; über den Inhalt dieser Ordnung hat es sich aber jeder Äußerung zu enthalten. Und ebenso wenig läßt sich das Verhältnis zwischen der Schule und der Familie gesetzlich regeln; etwanigen Ausschreitungen der Lehrer bei Handhabung der Zucht wird durch die allgemeine Landesgesetzgebung gesteuert und das Nähere ist widerum der Aufsichtsbehörde, der lebendigen Bewegung der Schulen und der Entwickelung der allgemeinen Sittlichkeit zu überlassen.

Nach Ausscheidung des Ungehörigen handelt es sich also um den berechtigten Inhalt eines Schulgesetzes; derselbe läßt sich im wesentlichen unter folgende vier Gesichtspunkte fassen. Das Gesetz hat sich erstens über die verschiedenen Arten der Schulen, über ihre allgemeine Einrichtung und ihre rechtliche Stellung in dem Bau des Staats auszusprechen, es hat zweitens die Rechte und Pflichten der Lehrer zu bestimmen, drittens hat es die

Rechte und Pflichten der Schulpatronate genau zu umschreiben und endlich soll es das Recht der Staatsregierung feststellen.

Zuerst hat also das Gesetz die verschiedenen Arten der öffentlichen Schulen aufzuführen und ihre Ziele zu bezeichnen, wolgemerkt daß unter diesen Zielen nur im allgemeinen die Lebensstellung zu verstehen ist, zu welcher sie ihre Zöglinge vorbereiten. Nach der jetzigen Entwickelung des staatlichen und bürgerlichen Lebens lassen sich dieser Arten drei bestimmen: die Volks- oder Elementarschulen, die mittleren Bürgerschulen (mehrklassige Stadtschulen, sogenannte Rektorschulen oder ähnliche) und die höheren Schulen. Die ersteren gewähren diejenige Bildung, welche der Staat von jedem seiner Angehörigen unbedingt zu fordern berechtigt ist, und hierbei mag nochmals betont werden, daß das Schulgesetz nur unter der Voraussetzung der allgemeinen Schulpflichtigkeit denkbar ist. Die Notwendigkeit dieses Schulzwanges darzuthun, ist allerdings in Deutschland überflüssig; es mag nur abgesehen von den sonstigen bekannten Gründen darauf hingewiesen werden, daß der Staat, wie er das sittliche Leben der Nation auszudrücken und zu fördern berufen ist, so auch die sittliche Erziehung der Jugend zu leiten hat, daß aber zwischen Verstandesentwickelung und sittlicher Bildung ein unzerreißbarer Zusammenhang besteht und daß demnach beide zugleich durch den allgemeinen Staatszweck jedem Staatsbürger anbefohlen sind. (Vgl. d. Art. Schulzwang.) Die mittleren Bürger- oder mehrklassigen Stadtschulen sollen für das gewerbliche Leben vorbereiten, wie dasselbe namentlich in dem niederen und mittleren Bürgerstande unserer Städte zur Erscheinung kommt. Bis zu einem gewissen Grade kann hierfür allerdings eine gute Elementarbildung als ausreichend gelten; sind indes die Mittel vorhanden, so ist es doch geraten, die Jugend durch einen etwas längeren Aufenthalt in der Schule, durch einen manigfaltiger gegliederten und umfänglicheren Unterricht für die Aufgaben eines einsichtigen Handwerkerstandes vorzubereiten. Eine freiere Beherrschung der Muttersprache und ein etwas ausgedehnterer, wiewol vorsichtig abgemessener und in sich verbundener Unterricht in den sogenannten Realien und in einigen technischen Fächern wird also in diesen Schulen zu dem Elementarunterricht hinzutreten. Die höheren Schulen zerfallen, je nachdem sie für das höhere Verkehrsleben oder für einen wissenschaftlichen Beruf und den unmittelbaren Staatsdienst vorzubereiten haben, in Realschulen (einschließlich der jetzt sogenannten Realgymnasien und der höheren Bürgerschulen) und in Gymnasien (Lyceen, lateinische Schulen u. dgl.). Für diese läßt sich das Lehrziel im Gesetz nicht feststellen, da dasselbe, wie oben ausgeführt, wesentlich durch die Entwickelung der Wissenschaften und andererseits durch die Bedürfnisse des höheren Gewerbestandes bestimmt wird. Die genauere Bezeichnung des Lehrziels fällt also den von der Aufsichtsbehörde zu regelnden Lehrplänen anheim, in denen es möglich ist, die Fortschritte der Wissenschaft und der Lehrkunst zu verwerten. Wenn dennoch hier und da unsere Gesetzgeber den Anspruch erheben, auch für diese Schulen das Lehrziel oder die Auswahl der Lehrfächer im einzelnen bestimmen zu wollen, so wissen sie nicht, was sie thun; denn sie beschädigen hierdurch die innere, d. h. eben die freie Entwickelung der Schulen, welche sie angeblich zu fördern unternehmen. Diesen drei Schularten für die männliche Jugend entsprechen eben so viele für die weibliche, nur daß von den letzteren diejenigen für den Elementarunterricht je nach den Umständen und dem Maße der vorhandenen Mittel mit den Knabenschulen zusammengelegt werden können, und daß für die höheren Töchterschulen die Formen noch weiter und dehnbarer sein müssen, als für die höheren Lehranstalten der männlichen Jugend.

Ob in den Elementarschulen ein Schulgeld von den Eltern erhoben werden soll, darüber wird je nach der Lage der allgemeinen Gesetzgebung eine Bestimmung nicht zu umgehen sein. Es darf zugestanden werden, daß diese Frage je nach der Größe und Wolhabenheit der Gemeinde eine verschiedene Beantwortung zuläßt; im allgemeinen und grundsätzlich ist jedoch die Erhebung eines besonderen Schulgeldes das richtige. Denn die Eltern sind zunächst verpflichtet, für den Unterricht ihrer Kinder zu sorgen, und es ist in der Ordnung, daß sie sich dessen stets bewußt bleiben schon um des Wertes willen,

welchen sie hiernach dem Unterrichte selbst beimessen. (Vgl. d. Art. Schulgeld.) Ein Unterschied zwischen Elementar- und Armenschulen, welcher allerdings als bedenklich angesehen werden kann, wird hierdurch nicht begründet, da der Patron der Schule, also in der Regel die Gemeinde, es doch in der Hand hat, die schlechthin mittellosen von der Zahlung des Schulgeldes zu befreien. Nähere Bestimmungen über die Lehrerbildungsanstalten (Seminarien u. dergl.) gehören nicht in das Gesetz; es genügt zu sagen, daß die Lehrer nach den vom Staate festgesetzten Vorschriften sich über ihre Befähigung zum Lehramt ausweisen müssen. Dagegen eignet sich die Frage, welche staatlichen Rechte sich an die in den verschiedenen Schulen gewährte Bildung knüpfen, eher zu einer gesetzlichen Beantwortung. Der Übergang zur Universität oder zu einer polytechnischen Schule, die Berechtigung zum freiwilligen Heerdienst, zum Eintritt in gewisse höhere und niedere Verwaltungsfächer, der Ersatz bestimmter für andere Berufsarten festgesetzter Prüfungen durch ein befriedigendes Zeugnis gewisser Schulen oder Schulklassen und dem ähnliches finden in dem Gesetz angemessen ihre Erwähnung, teils weil die Eltern um der Zukunft ihrer Kinder willen hierüber genau unterrichtet sein wollen, teils weil die Patronate durch die Gründung und Unterhaltung bestimmter Schulen auch bestimmte äußere Bedürfnisse befriedigen wollen und über die Erfüllung dieses Bedürfnisses klar sehen müssen. Allerdings ist die Abmessung dieser Rechte bis ins einzelne nicht ohne Bedenken; welche Bildung für den freiwilligen Dienst im Heere oder für den Eintritt in einzelne Verwaltungsfächer erforderlich sei, das hängt von dem Forschritt des allgemeinen Staatslebens ab, und andererseits ist es bedenklich, durch solche äußere Rücksichten einen bestimmenden und unter Umständen störenden Einfluß auf die innere Gestaltung der Schulen ausüben zu wollen. Die Gesetzgebung wird sich also bei Beantwortung dieser Frage vorsichtig verhalten müssen und deshalb gut thun, zwar die Schularten, aber nicht die einzelnen Klassen zu bezeichnen, an deren erfolgreichen Besuch sich jene Rechte knüpfen, das Nähere aber innerhalb eines bestimmten Spielraums der Staatsverwaltung zu überlassen. Hierdurch wird den Schulen ihre rechtliche Stellung innerhalb des Staats deutlich genug angewiesen.

Aber die Schule hat auch, wie schon oben bemerkt, ein notwendiges Verhältnis zur Kirche und deshalb gebührt es sich, falls dies nicht schon aus der Landesverfassung, aus dem geschichtlichen und deshalb rechtlich begründeten Herkommen oder für die einzelnen Anstalten aus dem Stiftungszweck erhellen sollte, hierüber eine feste Bestimmung in das Gesetz aufzunehmen. Denn die religiöse und kirchliche Erziehung des Volks in seinen verschiedenen Schichten ist von übergreifender Bedeutung und andererseits ist das Unterrichts- und Erziehungsleben der einzelnen Anstalten zu sehr von ihrem religiösen Charakter abhängig, um den Einfluß wechselnder Strömungen mit ihren weitgreifenden Folgen vertragen zu können. Es ist eine völlig haltlose Scheidung, wenn man den Unterrichtszweck der Schulen von der sittlich-religiösen Erziehung der Jugend ablösen will; der Bildungsstoff selbst und noch mehr seine Behandlung wird durch die Religion, d. h. durch das Verhalten des Menschen zu seinem letzten und höchsten Zwecke durchgängig wenn auch nicht überall gleich offenkundig bestimmt. Dies kann nur von denjenigen in Abrede gestellt werden, welche die umgestaltende Kraft der Religion an sich selbst nicht erfahren haben; die Schule als ein möglichst wirksames Glied in der Erziehung des Menschengeschlechts ist aber nicht dazu vorhanden, um sich nach der mangelhaften Bildung einzelner zu richten, sondern um diesen Mangel bei der bildsamen Jugend aus allen Kräften zu ergänzen und zu verhüten. Nun kommt uns aber der kirchliche Glaube nur in Gestalt eines bestimmten Bekenntnisses zum Bewußtsein; folglich hat die Schule in ihrem regierenden Gliede, d. h. in dem Lehrer bezw. dem Lehrerkollegium dieses Bekenntnis zum Ausdruck und zu lebendiger Wirksamkeit zu bringen Daß namentlich die Elementarschule bei der inneren Verbindung ihres Lehrstoffs und der hierdurch bedingten Auswahl desselben dieses Bewußtseins über ihr kirchliches Bekenntnis gar nicht entraten könne, dies kann von niemand verkannt werden, der auch nur ober-

flächlich mit den Grenzen und den möglichen Wegen des Elementarunterrichts bekannt ist. Schon formell würde sich aber sagen lassen, das, was für die weit überwiegende Masse des Volks nötig ist, für einen verhältnismäßig geringen Teil desselben nicht unnötig sein kann, zumal dieser letztere doch nicht etwa jener Elementarbildung entbehren, sondern dieselbe durch anderweitige Bildungsmittel ergänzen soll. Allein auch abgesehen hiervon ergiebt sich aus dem Wesen selbst des höheren Schulunterrichts und noch mehr der hiervon untrennbaren Schulerziehung, daß die Lehrer, wenn sie sich des tiefsten Grundes ihres Glaubens und der höchsten Zwecke ihres Daseins bewußt sind, — und wenn nicht, so sind sie zum Lehramt überhaupt nicht berufen, — gar nicht umhin können, diesem Bewußtsein auch in der Behandlung der Jugend Folge zu geben. Ob ich die gesamte Erziehung, welche jedem Lehrer zu leiten obliegt, und ebenso ob ich den Inhalt der meisten Unterrichtsfächer von deistischer oder theistischer, von jüdischer, katholischer oder protestantischer Überzeugung aus behandle, das ist doch, wenn ich mich nicht wesentlicher Übergehungen oder gar der Unwahrheit schuldig machen will, von dem erheblichsten Belang, und somit kann die Schule einer Bestimmung hierüber gar nicht entbehren. Das Sträuben gegen eine solche, soweit es nicht aus Abneigung gegen die Religion oder aus Gedankenlosigkeit entspringt, rührt auch nicht von dem Widerwillen gegen den religiösen Charakter der Schulerziehung, sondern von der Befürchtung her, daß Konfession und Symbolzwang als gleichbedeutend gelten sollen. Diese Furcht ist aber schon deshalb ungegründet, weil der Lehrer gar nicht die Zeit und auch nicht die Mittel hat, um einseitige Symbolik in der Schule zu treiben. Und außerdem will man vielfach die kirchliche Aufsicht über unsere Schulen verhindern; hiervon wird aber weiter unten die Rede sein. Hierbei ist allerdings vorzusehen, daß nicht unzulässige Ansprüche der einzelnen Kirchen, welche nicht in dem Wesen des religiösen Bekenntnisses, sondern in äußeren Herrschaftsgelüsten oder in besonderen Ritualien wurzeln, in den Unterricht oder in die Schuleinrichtungen hineingetragen werden. Durch dieses Gebot der Vorsicht wird aber das Recht der Schule auf einen konfessionellen Charakter nicht aufgehoben.

An sich und im allgemeinen unterliegt auch eine Bestimmung über den konfessionellen Charakter der Schule keinem Bedenken; die Schwierigkeit tritt erst da ein, wo die Bevölkerung konfessionell gemischt ist. Für solche Verhältnisse sind eben die paritätischen (Simultan-)Schulen berechtigt; wie dieselben genauer abzugrenzen und innerlich zu gestalten sind, das muß der Schulverwaltung überlassen bleiben, welche doch vor allem das Ziel verfolgt, daß alle Schüler möglichst gut erzogen und unterrichtet werden. Hierfür also die näheren Anordnungen zu treffen, ist schon schwierig genug und kann durch ein Gesetz gar nicht vorgesehen werden; selbst Verwaltungsordnungen können nur das Allgemeine regeln und für das Einzelne kann nur das geschickte und wolbeaufsichtigte Verfahren des Lehrers maßgebend sein. Daß also unsere Schulen, insofern sie allgemeine Bildungsanstalten sind, entweder einen konfessionellen oder einen paritätischen (simultanen) Charakter haben müssen, dies hat das Gesetz auszusprechen; welchen Charakter, das hängt von den örtlichen Umständen ab und ist je nach den Wünschen der Stifter und nach dem Bekenntnisstand des überwiegenden Teils der Bevölkerung in Übereinstimmung mit der Staatsbehörde festzustellen. Aber daß eine Schule konfessionslos sein, also gar kein Verhältnis zu einem religiösen Bekenntnis haben solle, kann gar nicht festgesetzt werden, weil es dem Wesen der Schule und ihrem allgemeinen Erziehungszwecke widerspricht.

So viel von der Einrichtung der öffentlichen Schulen; neben ihnen die Privatschulen gänzlich aufzuheben, würde nicht angehen, weil einerseits die Mittel der Gemeinde oder des Staats gar nicht überall, z. B. betreffs des höheren weiblichen Unterrichts dem Bedürfnis nachzukommen vermögen und weil hierin andererseits ein ungerechtfertigter Eingriff in die Rechte der Eltern enthalten wäre, welche ausreichende Gründe haben können, ihren Kindern einen besondern Unterricht geben zu lassen. Aber es würde auch sonst nicht ratsam sein, weil, wie die Geschichte unseres Schulwesens lehrt, derartige Privatanstalten oft genug den Anstoß zu einer heilsamen Entwickelung der Pädagogik

und Didaktik gegeben haben. Es genügt aber, wie oben bemerkt, den zuständigen Gemeinde- und Staatsbehörden das Recht zur Genehmigung, sei es für die Schule oder für die an derselben beschäftigten Lehrer, zuzusprechen und für beide ein geordnetes Aufsichtsrecht festzustellen.

Das Gesetz hat zweitens die Rechte und Pflichten der Lehrer abzugrenzen. Was zunächst die letzteren anlangt, so genügt ein Hinweis auf das allgemeine Staatsdiener- oder Disciplinargesetz, so weit nicht die besondere Berufsaufgabe des Lehrers auch besondere Bestimmungen nötig macht. Dies kann allerdings im Gestatten wie im Verbieten der Fall sein. Einem Richter ist unbedingt untersagt, ein Geschenk von den Parteien anzunehmen; warum der Lehrer gleich unbedingt gehalten sein sollte, die Dankbarkeit der Eltern zurückzuweisen, ist nicht einzusehen. Umgekehrt hat der Lehrer um seiner Erziehungsaufgabe willen sich von manchem fern zu halten, was den Angehörigen anderer Berufsarten gestattet sein mag, oder es fällt auch ein bestimmtes Vergehen bei ihm schwerer ins Gewicht, weil es seine besondere Amtsführung mehr beeinträchtigt. Inwieweit diese Verschiedenheit der Lage in dem Schulgesetze oder in dem allgemeinen Disciplinargesetze Berücksichtigung finden soll, das läßt sich nur nach dem sonstigen Stande der Gesetzgebung entscheiden und hängt von Gründen der Zweckmäßigkeit ab, welche hier im allgemeinen nicht wol erörtert werden können. Die einzelnen Pflichten des Lehrers in Bezug auf die Unterrichtserteilung, auf sein Verhalten gegen seinen Vorgesetzten (Direktor, Schulinspektor) und gegen seine Amtsgenossen und dem ähnliches gehören in die Dienstanweisung, auf welche im Gesetze kurz hinzudeuten ist. Zu den Verpflichtungen für das Lehramt gehört ferner, daß die Vorbildung für dasselbe gesetzmäßig nachgewiesen sei. Diese Verpflichtung ist in dem Gesetze auszusprechen, die Art der Prüfung aber dem besonderen Reglement vorzubehalten. Näher sind dagegen die Rechte der Lehrer hinsichtlich ihrer äußeren Stellung zu bezeichnen. Das Gesetz hat also für alle Lehrer das Recht und die Pflicht einer bestimmten Probezeit (Probejahr oder dem ähnliches) auszusprechen; die notwendige Folge wäre, daß nach befriedigender Zurücklegung dieser Probezeit den Kandidaten auch das Recht der Anstellung, natürlich je nach dem Bedürfnis und der vorkommenden Stellenerledigung, zugestanden würde. Allein der Staat übt das Besetzungsrecht nicht an allen Schulen aus; ein großer Teil der höheren Schulen und überwiegend die Elementar- und mittleren Bürgerschulen gehören den Gemeinden oder einem Privatpatronat an und diesen läßt sich die Verpflichtung zur Anstellung der Kandidaten, etwa nach der Reihenfolge ihrer Prüfung, nicht auferlegen. Selbst wenn sämtliche Anstalten unter demselben Patronat ständen, so kann das Dienstalter nicht unbedingt entscheiden, da das Bedürfnis der einzelnen Schule zunächst maßgebend und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer nicht nur dem Grade, sondern auch den Fächern nach verschieden ist. In dieser Unbestimmtheit liegt unzweifelhaft ein Grund zur Besorgnis für die Anwärter des Lehramts, welche durch die Mehrfaltigkeit des Patronats noch verstärkt wird. Indes auch in den anderen Verwaltungszweigen beschleunigt oder verzögert sich der wirkliche Eintritt in ein besoldetes Amt je nach der Zahl der Stellenerledigungen wie der Anwärter, und so trifft diese üble Lage alle Beamten zwar nicht in gleichem aber in ähnlichem Verhältnis. Es wird sich deshalb für das Gesetz nur die Bestimmung empfehlen, daß die Kandidaten auch nach zurückgelegter Probezeit das Recht zu weiterer Thätigkeit an einer öffentlichen Schule haben, daß aber ihre wirkliche Anstellung sich nach dem Bedürfnis regeln und bei nachgewiesener Tüchtigkeit möglichst gefördert werden solle. Ebenso kann den Lehrern ein gesetzlicher und unbedingter Anspruch auf Beförderung nicht zugestanden werden, da über die Besetzung der Stellen auch in diesem Bezuge das Bedürfnis der Anstalten entscheidet und überdies den nichtstaatlichen Patronaten das Recht der Wahl nicht beschränkt werden kann. Gegenüber dieser unleugbaren Unsicherheit ist die Frage berechtigt, ob nicht die Anstellung sämtlicher Lehrer lediglich dem Staate zu übergeben sei. Die Gründe für die entgegengesetzte Ansicht sind unter dem Artikel „Besetzungsrecht“ ausgeführt; indes läßt sich für die

Lehrer der höheren Schulen das Bedürfnis einer gleichmäßigeren Beförderung nicht verkennen. Dieselbe würde sich für die Staatsanstalten, wenn auch nicht ohne einige Bedenken, in der Art erreichen lassen, daß sämtliche ordentliche und andererseits sämtliche Oberlehrer einer Provinz je unter sich einen Gesamtkörper bildeten, innerhalb dessen die einzelnen nach ihrem Dienstalter bei eintretender Stellenerledigung in die höhere Gehaltsstufe aufrückten; wogegen die erste feste Anstellung, sowie die Beförderung vom ordentlichen zum Oberlehrer, stets die Aufsichtsbehörde nach der persönlichen Würdigkeit und dem sachlichen Bedürfnis zu verfügen hat. Hiermit würde freilich die Lage der Lehrer unter städtischem oder privatem Patronat noch ungünstiger als bisher werden, da sie nicht mehr in eine höhere Gehaltsstufe an den staatlichen Anstalten eingeschoben werden könnten, sondern auf die spärlichen Stellenerledigungen innerhalb ihres Patronats angewiesen blieben. Leichter ließe sich betreffs der Elementar- und Mittelschulen ein System von Gehaltszulagen je nach dem fortschreitenden Dienstalter gesetzlich anordnen.

Der Bezug des Gehalts und ein klagbares Recht auf denselben ist durch das Gesetz festzustellen; die Höhe des Gehalts wird in allgemeinen Grundzügen durch einen Normaletat zu bestimmen sein, welcher bei festen Anfangssätzen zugleich die nötige Rücksicht auf die örtlichen Verschiedenheiten gestattet und überhaupt nach Erfüllung der unabweisbaren Forderungen einen gewissen Spielraum bietet. In formeller Hinsicht empfiehlt es sich, diesen Normaletat unbeschadet seines verpflichtenden Charakters als Anhang zum Schulgesetz zu behandeln, um ihn je nach eintretendem Bedürfnis um so leichter einer Änderung unterwerfen zu können. Es ist aber unbedenklich, ja notwendig, daß der Staat sich durch das Gesetz die Befugnis beilegt, die genaue Erfüllung dieses Normaletats auch für die nichtstaatlichen Anstalten durchzusetzen. Besitzt eine Stadt oder ein Privatpatron nicht die hierzu erforderlichen Mittel, so mag er sein Patronat an den Staat abtreten oder mit demselben ein Abkommen über die Gewährung eines Staatszuschusses treffen; die Lehrer dürfen aber unter diesem Unvermögen nicht leiden.

Kann nun ein allgemeines und unbedingt gleiches Anstellungsrecht nicht zugestanden werden, so ist es doch möglich und überdies ebenso ratsam als billig, den Anspruch auf Ruhegehalt (Pension) für alle Lehrer, gleichviel ob sie an Staats- oder Gemeindeschulen angestellt sind, in gleicher Weise zu regeln, und zwar gilt dies nicht nur von der Höhe des Ruhegehalts im Verhältnis zu dem Stellengehalt, sondern auch von der Berechnung der Dienstzeit. In ersterem Bezuge wird sich allerdings nur dies erreichen lassen, daß die Lehrer den übrigen Staatsdienern gleichgestellt werden, wenn gleich zugegeben werden mag, daß ihr Beruf in manchem, obwol nicht in jedem Betracht aufreibender ist. Aber eine Bevorzugung, etwa wie sie ihnen in Rußland eingeräumt ist, läßt sich rechtlich nicht begründen; auch unter den sonstigen Staatsämtern fehlt es nicht an solchen, welche bald die geistige, bald die körperliche Kraft des Beamten besonders in Anspruch nehmen, ohne daß hieran ein gesetzlicher Anspruch auf einen reicheren Ruhegehalt geknüpft werden könnte. Deshalb wird das System und die Höhe der Pensionszahlung sich nach den allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen richten müssen. Die frühere, hier und da noch geltende Anordnung, daß die Pension nach bestimmten Dienstperioden, z. B. von fünf zu fünf Jahren, um eine bestimmte Gehaltsquote wächst, ist unzweckmäßig; vielmehr verdient das Steigen der Pension für jedes einzelne Dienstjahr, natürlich um einen entsprechend geringeren Gehaltsanteil, unbedingt den Vorzug und zwar zum Vorteil sowol der Lehrer als der Schulen. Denn die ersteren kommen somit nicht in die Lage, um eines etwas höheren Ruhegehaltes willen ihre Kraft bis zur Erschöpfung auszunutzen und der Staat darf nicht einen alternden und seiner Aufgabe nicht mehr gewachsenen Lehrer aus Rücksicht auf dessen äußere Lage noch bis zum Ablauf der nächsten Dienstperiode im Amte lassen und hierüber das Bedürfnis der Schule ungebührlich außer Auge setzen. Es ist aber wie gesagt nur gerecht und auch der Sache halber ratsam, daß den Lehrern bei der Pensionierung ihre sämtlichen Dienstjahre angerechnet werden, gleichviel ob sie dieselben an Staats- oder an städtischen und Gemeindeschulen zugebracht

haben. Dies ist leider noch nicht überall der Fall; vielmehr gilt z. B. in Preußen immer noch der Grundsatz, daß die an städtischen Gymnasien und Realschulen angestellten Lehrer nur auf Anrechnung derjenigen Dienstjahre gesetzlichen Anspruch besitzen, welche sie unter ihrem letzten Patronat verbracht haben. Es hat allerdings den Anschein des Rechts, daß jede Gemeinde nur verpflichtet sei, für die ihr selbst geleisteten Dienste die Pension zu zahlen. Allein zunächst muß doch bemerkt werden, daß namentlich die höheren Schulen nicht nur ein örtliches Bedürfnis befriedigen, sondern dem gesamten Staatswol durch Ausbildung solcher Zöglinge dienen, welche später im Staats- und Gewerbeleben in weiten Kreisen thätig sind. Wenn ferner jener Grundsatz für die unmittelbaren Gemeindebeamten, also für die Magistratsmitglieder u. s. w. allerdings gilt, so ist doch eben deshalb auch für diese die Pension im Verhältnis zur Dienstzeit weit günstiger bemessen; es müßten also auch den städtischen Lehrern dieselben höheren Pensionssätze zustehen. Ferner ist aber der jetzige Gebrauch auch für die Schulen nicht ratsam; denn wenn die einzelne Gemeinde nur verpflichtet sein soll, für die ihr geleisteten Dienste die Pension zu berechnen, so muß sie, falls sie nicht von der Regel stete Ausnahmen machen will, auf die Möglichkeit verzichten, tüchtige und an anderen Anstalten schon bewährte Lehrer zu berufen, weil diese den bisher erworbenen Pensionsanspruch nicht aufgeben können. Endlich liegt in dieser Bestimmung eine unzweifelhafte Härte für die Lehrer; denn wenn es denselben auch unbenommen ist, mit den städtischen Patronaten über die Anrechnung ihrer früheren Dienstzeit zu verhandeln, so ist zunächst eine solche Verhandlung peinlich und für ihr Verhältnis zu dem neuen Patron mißlich, und zweitens sind sie selten in der Lage, ihrem Verlangen Nachdruck zu geben. Denn abgesehen davon, daß sie bei eigener Bewerbung eine derartige Forderung kaum erheben können, sind sie überhaupt nicht imstande, einen nach Rang, Gehalt oder Wohnort vorteilhaften Ruf abzulehnen; sie müßten also oder sie werden wenigstens in der Regel um des gegenwärtigen Vorteils willen diesem Rufe folgen, und sie nehmen hiermit den späteren Nachteil eines niedrigeren Ruhegehalts in den Kauf, zumal derselbe im Fall ihres früheren Todes oder ihrer nochmaligen Berufung an eine Staatsanstalt nicht eintritt. Ist dies dennoch, wie gewöhnlich, der Fall, so geraten sie gerade dann in eine dürftige Lage, wenn sie Anspruch auf ein sorgenfreies Leben hätten. Mithin soll das Gesetz aussprechen, daß sämtliche Dienstjahre, gleichviel an welchen öffentlichen Schulen verbracht, dem Lehrer bei seiner Verabschiedung angerechnet werden, und hierin liegt auch für die städtischen und Privatpatronate kein sachlicher Nachteil. Denn sie erhalten hierdurch, wie schon gesagt, die Aussicht, auch bewährte Lehrer von anderen Anstalten ohne Schwierigkeit berufen zu können, und da auch von ihren Schulen Lehrer von längerer Dienstzeit in andere Patronatsverhältnisse übergehen, so gleicht sich schließlich die Verpflichtung zur Pensionszahlung aus. Übrigens sollte der Kandidat sogleich beim Beginn der Probezeit vereidigt und hierdurch als Staatsdiener anerkannt, und von hier aus sollte auch seine Dienstzeit berechnet werden, natürlich nach Abzug derjenigen Jahre, welche er etwa aus freiem Antriebe einer Privatschule oder einem anderweitigen Lebenszwecke widmet; durch jene Vereidigung würde in ihm zugleich das Bewußtsein seines Standes und seiner Verantwortlichkeit gekräftigt werden. Daß über den Zeitpunkt der Pensionierung nur die Staatsbehörde und zwar nach den gesetzlichen Bestimmungen entscheiden kann, versteht sich von selbst. Ob über den Rang der Lehrer im Verhältnis zu anderen Klassen der Staatsdienerschaft eine Bestimmung in das Gesetz aufgenommen wird oder nicht, ist eigentlich gleichgiltig, wenn nur der Normaletat einer Zurücksetzung der Lehrer vorbeugt. Eine derartige schematische Rangabstufung bringt weder dem Staate noch den Lehrern wirklichen Nutzen; die letzteren werden sich ohnehin durch ihre Tüchtigkeit und ihre Bildung die nötige Achtung verschaffen.

Drittens hat das Schulgesetz die Rechte und Pflichten der Patronatsbehörde festzustellen. Jeder Patron, es sei der Staat, eine Gemeinde, eine sonstige Körperschaft oder ein einzelner, hat zuerst für die von ihm unterhaltenen Anstalten das Recht der Lehrerwahl, und er darf hierin nur soweit beschränkt werden, als es durch

den allgemeinen Schulzweck geboten wird. Diese Beschränkung richtet sich aber darauf, daß die Staatsbehörde befugt ist, die Berufung unfähiger Lehrer nicht zuzulassen, mag der Mangel an Befähigung ein sittlicher oder wissenschaftlicher sein, oder mögen bei besonders verantwortlicher Stellung, z. B. bei Direktoraten, nur gerade die für dieses Amt erforderlichen Eigenschaften fehlen. Die Bestätigung der Berufung gebührt also der staatlichen Aufsichtsbehörde, die Berufung selbst verbleibt dem Patron, welchem zu diesem Behufe auch verstattet werden muß, sich über die Tauglichkeit der Kandidaten in angemessener Weise eine ungefähre Anschauung zu bilden. Wenn ferner die Aufsicht und Entscheidung über die innere Einrichtung und Verwaltung des Schulunterrichts, über das dienstliche Verhalten der Lehrer, über die Erreichung des Schulzwecks wegen der hierzu erforderlichen technischen Bildung und zur Erzielung gleichmäßiger Leistungen der Staatsbehörde verbleiben muß, so läßt sich doch auch den anderen Patronaten oder den für einzelne Anstalten bestehenden Kuratorien eine gewisse Teilnahme an dem inneren Schulleben zugestehen. Demnach darf diesen Patronaten betreffs der höheren Schulen der vorher von der Aufsichtsbehörde (dem Provinzialschulkollegium u. s. w.) genehmigte Lehrplan mitgeteilt werden, und ebenso wird ihnen das Recht nicht bestritten werden können, durch einen Kommissarius Kenntnis von dem Zustande der Anstalt zu nehmen, um danach die Berufung neuer Lehrer zu bemessen oder der Aufsichtsbehörde etwaige Wünsche vorzutragen; denn eine unmittelbare Einwirkung auf den Schulunterricht, die Lektionsverteilung und dergleichen kann ihnen allerdings nicht eingeräumt werden. Diese Kenntnisnahme soll bei den Elementarschulen durch die städtischen Schuldeputationen, auf dem Lande durch den Schulvorstand vermittelt werden, und unbedenklich wird sie sich auf die Anwesenheit von Patronatskommissarien bei den öffentlichen Prüfungen zu erstrecken haben; an den höheren Schulen ist ihnen bei den Abgangsprüfungen auch das Recht der Stimmabgabe zuzugestehen. Im übrigen wird sich die Teilnahme der Patronate an der inneren Schulverwaltung verschieden für die niederen und die höheren Schulen gestalten müssen: bei jenen darf sie tiefer gehen, sofern die Gemeindeschulbehörde (Stadtschuldeputation, Schulvorstand oder dem ähnliches) auch Mitglieder enthält, denen ein sachliches Urteil zugetraut werden kann. Die höheren Schulen erfordern indes bei ihrer reicheren Gliederung und ihrem Zusammenhange mit anderen Staatsinstituten (Universitäten, technischen Hochschulen u. dgl.) ein technisch durchgebildetes Urteil und eine stete Vergleichung mit anderen Anstalten, wie beides nur von der Aufsichtsbehörde erwartet werden darf. Dem Patronat muß ferner neben der Staatsbehörde die Zustimmung zur Beurlaubung eines Lehrers vorbehalten werden, sofern dieselbe von längerer Dauer ist und wegen der Vertretung besondere Ausgaben verursacht.

Die Regelung der äußeren Schulangelegenheiten gebührt vorbehaltlich einer bestimmten eng zu begrenzenden Staatsaufsicht lediglich dem Patronat. Hierher gehört zunächst die Feststellung des Einnahme- und Ausgabeetats mit der Maßgabe, daß die Patronate hinsichtlich der Höhe des Schulgeldes an die Zustimmung der Staatsbehörde gebunden, und daß sie verpflichtet sind, die wesentlichen Bedürfnisse hinsichtlich der Schulräume, der Schulklassen, der Lehrkräfte und der Lehrmittel zu befriedigen und namentlich den obenerwähnten Normalbesoldungsetat zu erfüllen. Denn die Pflicht, die bestehenden Gemeindeschulen zu unterhalten und vor allen Dingen für einen ausreichenden Elementarunterricht zu sorgen, liegt unter allen Umständen dem Patronat und der von demselben vertretenen Gemeinschaft ob; auch ist es weder angänglich noch rätlich, den Volksschulunterricht von dem Gemeindewesen abzulösen. Kann der Patron, also in der Regel die städtische Verwaltungsbehörde, jenen Bedürfnissen aus Mittellosigkeit nicht nachkommen oder fehlt ihr hierzu der Wille, so ist rücksichtlich der höheren Schulen der Staat so berechtigt als verpflichtet, die betreffende Anstalt aus der Zahl der staatlich anerkannten und mit bestimmten Rechten ausgestatteten Schulen zu streichen, falls er sich nicht mit Rücksicht auf das Bedürfnis oder auf die Geschichte der Anstalt veranlaßt sieht, die Kosten ihrer Unterhaltung ganz oder teilweise zu übernehmen. Hierbei erscheint aber der in den deutschen Reichslanden angenommene Teilungsgrund, nach welchem dem Staate die

Besoldungen, der Gemeinde die sachlichen Aufwendungen zur Last fallen, wenig zweckmäßig, da dann leicht die letzteren unbillig beschränkt werden. Vermag die Gemeinde auch die Volksschule nicht zu unterhalten, so muß der Staat unbedingt eintreten, da er die elementare Bildung unweigerlich von allen seinen Angehörigen fordert. Mit allem Fug ist man deshalb in Preußen neuerdings in die Erwägung eingetreten, ob nicht der Staat die Gemeinden von sämtlichen Schullasten ganz oder zu einem wesentlichen Teile befreien solle; die zusagende Erledigung dieser Frage wird voraussichtlich nur von der Beschaffung der allerdings sehr bedeutenden Geldmittel abhängen. Betreffs der Kassenverwaltung und der Bauangelegenheiten bei nichtstaatlichen Schulen genügt es, daß die Staatsbehörde von ihnen eine übersichtliche Kenntnis erhält, um etwaige ungebührliche Ersparnisse oder unzweckmäßige räumliche Einrichtungen verhindern zu können.

Endlich soll das Gesetz den Wirkungskreis der Staatsschulbehörde bestimmen; derselbe ist bisher teils schon ausdrücklich bezeichnet, teils folgt er aus dem Gesagten. Abgesehen also von allen Anstalten, die dem Patronat des Staats angehören und ihm mit der Pflicht der Unterhaltung zugleich eine uneingeschränkte Einwirkung auf die gesamte Schule übereignen, hat die Staatsbehörde für alle Schulen das Recht der Lehrerprüfung und Lehrerbestätigung und ebenso die Aufsicht über dieselben im weitesten Umfang. Zu dieser Aufsicht gehört nächst der vorbezeichneten Kenntnisnahme von den äußeren Angelegenheiten zuerst die Aufsicht über die Lehrer innerhalb der durch die Dienstanweisung und das allgemeine Disciplinargesetz bestimmten Normen, also auch die schließliche Bestimmung über den Zeitpunkt ihrer Pensionierung; ferner die Bestätigung, beziehentlich die Festsetzung der Unterrichtspläne, die laufende Aufsicht über die Erteilung des Unterrichts und über die Handhabung der Zucht, endlich bei den höheren Schulen die Gliederung in verschiedene Klassen, die Festsetzung der Prüfungsordnungen und die Leitung der Abgangsprüfungen, sofern sich besondere staatliche Rechte an dieselben knüpfen. An den höheren Schulen wird der Staat diese Aufsicht unbeschadet der dem Direktor obliegenden Verantwortlichkeit unmittelbar durch seine technisch gebildeten Kommissarien, die Schulräte, ausüben; an den niederen steht ihm zwar dieselbe Art der Aufsicht und Einwirkung zu, bei der großen Zahl derselben, welche ihm eine stetige Warnehmung seiner Rechte unmöglich macht, wird er aber die laufende Aufsicht solchen Organen übertragen, welche den einzelnen Schulen näher stehen. Von dem Zustande des Elementarunterrichts wird also die Staatsbehörde sich durch geordnete Berichtserstattung der Mittelorgane in Kenntnis erhalten, außerdem aber je nach der zu Gebote stehenden Kraft und Zeit die Schulen auch unmittelbar und in regelmäßigem Wechsel besichtigen. Derartige vermittelnde Organe sind die Orts- und Kreis- (Bezirks-) Schulinspektoren und bis zu einem gewissen oben bezeichneten Grade auch die städtischen Schuldeputationen. Wer für diese Orts- und Kreisaufsicht sich besonders eigne, darüber ist neuerdings mehrfach gestritten worden, und namentlich hat man von einer Seite mit Nachdruck die Forderung geltend gemacht, daß diese Aufsicht nicht durch Geistliche geführt werden solle. Leugnen läßt sich allerdings nicht, daß die Pfarrer und Superintendenten (Dekane, Erzpriester u. s. w.), wenn sie ihrer Pflicht gewissenhaft nachkommen wollen, durch die Schulaufsicht sehr in Anspruch genommen und zum Teil ihren nächsten geistlichen Obliegenheiten entzogen werden, und daß andererseits manchen unter ihnen entweder die Neigung oder die volle Befähigung zu einer lebendigen und eingreifenden Beaufsichtigung abgeht. Hiergegen ist zu bemerken, daß der Aufwand an Zeit und Kraft, welcher dem Geistlichen aus der Schulaufsicht erwächst, sich auch für das sittlich-religiöse Gemeindeleben reichlich durch die bessere Entwickelung der Schule bezahlt macht, und was die mangelnde Neigung oder Fähigkeit der Pfarrer zu dieser Aufsicht anlangt, so hat einerseits die Staatsbehörde die Geistlichen zur gewissenhaften Warnehmung ihrer Pflicht anzuhalten und andererseits ist es für die letzteren bei ihrer sonstigen Bildung nicht schwierig, sich die erforderliche technische Einsicht anzueignen. Gleichwol sind besondere Kreisschulinspektoren durch den Staat dort zu bestellen, wo die Größe der Kreise, die Zahl der Schulen, die Zwiesprachigkeit der Be-

völkerung oder andere erschwerende Umstände dem Superintendenten die ausreichende Führung der Schulaufsicht im Nebenamt unmöglich machen. Daneben hat die päpstliche Herrschsucht und die Sorge um eine vaterländische Erziehung der Jugend den Staat gezwungen, in vielen katholischen Kreisen die Schulaufsicht von dem geistlichen Amte abzuzweigen und einem Staatsbeamten zu übertragen, um nicht die Schulen in den Händen der gegen ihre geistlichen Oberen ohnmächtigen Pfarrer zu Kampfeswerkzeugen Roms gegen den Staat und das Vaterland entarten zu lassen. Hierbei wird jeder Kirche die Aufsicht über den Religionsunterricht ihrer Angehörigen zu wahren sein, und überdies wird eine einsichtige Schulverwaltung stets die Bedeutung der Kirche für die sittlich-religiöse Volkserziehung nie mißachten, sondern ihren Zusammenhang mit der Schule hegen. Soweit also der Wunsch nach Einsetzung weltlicher Kreisschulinspektoren aus Abneigung gegen die Kirche oder etwa aus dem Streben entspringt, den Elementarlehrern ein höheres Amt zugänglich zu machen, verdient er keine Berücksichtigung. In letzterem Betracht liegt ohnehin die Gefahr nahe, daß der ehemalige tüchtige Elementarlehrer als Schulinspektor allzu eng auf Zwangseinbürgerung der von ihm befolgten Methode dringen möchte, während der studierte Mann viel eher befähigt ist, genaue Aufsicht mit Gewährung billiger Freiheit zu vereinigen.

Hiermit ist der wesentliche Inhalt eines allgemeinen Schulgesetzes umschrieben, die einzelnen Bestimmungen desselben hängen zum Teil von den besonderen Landesverhältnissen ab und können nicht überall in derselben Weise getroffen werden. In welcher Weise z. B. die Volksschule von der Gemeinde unterhalten werden soll, ob neben dem Schulgelde oder statt desselben eine besondere Schulsteuer zu erheben und nach welchen Grundsätzen dieselbe den einzelnen Gemeindegliedern aufzuerlegen ist, ob und bis zu welchem Grade den Landschullehrern ein Teil ihres Einkommens in Ackerland und in sonstigen Naturallieferungen zu überweisen ist, von wem und nach welchem Verhältnis für die Landschulen gemischten Patronats (zwischen dem Gutsherrn und der Gemeinde) die Baulast zu tragen, wie überhaupt gemischte Patronate zu regeln, wie der Schulvorstand in den Dörfern der Art einzurichten, daß in demselben neben dem Lokalschulinspektor die Gemeinde angemessen vertreten sei, ob und nach welchen Grundsätzen, beziehentlich unter welcher Beitragspflicht für die Elementarlehrer Pensions- und Witwenkassen zu errichten, wie hoch die Besoldung für die Lehrer der verschiedenen Schularten zu bemessen ist, und manches dem ähnliche kann nur nach den eigentümlichen Zuständen jedes Landes, ja zum Teil nur der Provinz geordnet werden. Zweckmäßig wird es überdies nach der oben gemachten Andeutung sein, einzelne Teile dieses großen Gebiets, z. B. über die Unterhaltung der Schulen, über Ruhestand und Ruhegehalt der Lehrer durch besondere Gesetze zu regeln. Hier genügt es die allgemeinen Grundsätze angegeben zu haben, nach welchen jedes Schulgesetz entworfen werden muß; das Einzelne muß der Landes- oder der Provinzialgesetzgebung überlassen bleiben. Sind aber in dieser Weise die allgemeinen Bahnen klar und sicher gezogen, so wird einerseits das für die sittliche und politische Entwickelung jedes Volks so überaus wichtige Schulwesen den Schwankungen enthoben, in welche unklare und unberechtigte Bestrebungen dasselbe hineinzuleiten drohen, und andererseits wird die Schulverwaltung und die Schule selbst sich um so kräftiger und freier entwickeln können. Es mag deshalb zum Schluß nur nochmals betont werden, daß bei Entwerfung eines solchen Gesetzes die größte Umsicht geboten ist; der bildsame und bildungsbedürftige Geist der Jugend ist viel zu fein, zu reich und auch zu empfänglich, um dem rohen Eingreifen Unberufener preisgegeben oder in enge Fesseln eingeschnürt zu werden.

Schrader.

Schulgesetze (Schulordnungen), **Schulstatuten.** Vorstehende beide Ausdrücke werden nicht selten unterschiedslos für die innere Ordnung einer Schulanstalt gebraucht, während sie doch zwei begrifflich verschiedene Dinge bezeichnen; um jenes Mißbrauchs willen mögen sie hier zusammen erörtert werden.

Das Statut einer Schule soll die Grundlage und Form ihres rechtlichen Be-

standes ausdrücken: es darf dem Schulgesetz und der allgemeinen Schulordnung (s. diese Artikel) eines Landes nicht widersprechen, fügt aber zu ihren Bestimmungen dasjenige hinzu, was das besondere Rechtsverhältnis und Ziel dieser einzelnen Anstalt ausmacht. Ein solches Statut ist nötig, wenn eine öffentliche Schule nicht durch den Staat, sondern durch eine Körperschaft innerhalb des Staates, z. B. durch eine Stadt, eine Kirchengemeinde*), einen ständischen Verband**), oder auch durch eine Familie, einen einzelnen***) gegründet, unterhalten, verwaltet wird. Dasselbe hat in diesem Falle das Verhältnis des Anstaltspatrons zu der Staatsverwaltung, die Form der Patronatsvertretung (etwa durch den Magistrat, durch ein besonderes Kuratorium, durch ein Kirchenkollegium), die Pflicht der Unterhaltung, das Recht der Lehrerwahl, das Verhältnis zur Kirche oder zum kirchlichen Bekenntnis auszusprechen. Ein Statut ist ferner für diejenigen Anstalten erforderlich, denen neben dem allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtszwecke noch besondere Aufgaben gestellt sind, z. B. den Gymnasien, welchen ein Alumnat beigegeben ist, oder welche eine besondere religiöse (Gymnasium in Gütersloh) oder Unterrichtsaufgabe (früher das Gymnasium in Elbing) erfüllen sollen. Muster solcher Statuten finden sich in Wiese, Verordnungen und Gesetze Abt. 1. Das Statut hat aber mit dem inneren Leben der Anstalt sich überhaupt nicht zu befassen, so wenig mit dem Verhalten der Lehrer als mit dem der Schüler, auch nicht mit dem sittlich-rechtlichen Verhältnis zwischen der Anstalt und der Familie, da die Regelung dieser Fragen lediglich der Staatsbehörde zusteht und zum Teil durch die allgemeinen Vorschriften, zum Teil durch die Gesetze der einzelnen Anstalt erfolgt.

Diese letzteren heißen eben Schulgesetze oder auch Schulordnungen (diese wol zu unterscheiden von der allgemeinen Schulordnung, durch welche namentlich früher die maßgebenden Bestimmungen für sämtliche Schulen derselben Gattung oder sogar des ganzen Landes getroffen wurden). Mit der Stellung und den Amtspflichten der Lehrer haben diese Schulgesetze nichts zu thun, da hierfür die Dienstinstruktionen und die allgemeinen Staatsdienergesetze bestehen. Höchstens werden sie den Eltern eine Weisung darüber bieten, bei wem diese im Falle der Nachfrage oder der Beschwerde Auskunft oder Recht zu suchen haben. Die Schulgesetze sind vielmehr wesentlich für die Zöglinge einer einzelnen Anstalt und für deren Eltern bestimmt. Wenn gleich sie nach der Lage und Beschaffenheit des Schulorts, ob in den kälteren oder wärmeren Landesteilen, ob große oder kleine Stadt, sich in einzelnen Vorschriften unterscheiden dürfen, so verfolgen sie doch denselben Erziehungs- und Ordnungszweck und werden deshalb auch im ganzen eine gleichartige Gestalt zeigen. Denn sie sprechen aus, was diese Schule von jedem ihrer Zöglinge zu fordern hat und worin sie die Zustimmung und erforderlichenfalls die Unterstützung der Väter oder ihrer Stellvertreter in Anspruch zu nehmen berechtigt ist. Neben den allgemeinen Bedingungen über Aufnahme und Abgang der Zöglinge, Zahlung des Schulgeldes, häusliche Unterbringung und Beaufsichtigung der auswärtigen Schüler, Regelmäßigkeit des Schulbesuchs, Beginn und Schluß des Unterrichts, Teilnahme an den nicht allgemein verbindlichen Unterrichtsfächern (Turnen, Gesang) regeln also die Schulgesetze das Verhalten der Schüler innerhalb der Anstalt nach allgemeinen Geboten der Sitte und der Ordnung und sie binden die Schüler auch außerhalb der Anstalt soweit, als es der sittliche Erziehungszweck derselben und der ihr schuldige Anstand schlechthin erfordern. Sie wenden sich deshalb gegen willkührliche Versäumung des Unterrichts, zu welcher die einseitige Einwilligung des Vaters, z. B. behufs Teilnahme an einem Vergnügen, keineswegs berechtigt, gegen unpassendes Auf- und Hinaustreten der Schüler in die Öffentlichkeit, gegen Teilnahme an Trinkgelagen, Besuch von Gasthäusern u. dergl., und sie beanspruchen für die Befolgung ihrer Anordnungen die unmittelbare Unterstützung des Hauses,

*) Die Burgschule in Königsberg.

**) Die Ritterakademieen in Liegnitz, Brandenburg, Bedburg; z. T. die landwirtschaftlichen Mittelschulen.

***) Das Vitzthum'sche Gymnasium in Dresden, das Gymnasium in Wernigerode.

welches durch regelmäßige Sittenhefte, Censuren, schriftliche Mitteilungen von dem Verhalten seines Kindes in Kenntnis erhalten wird. Haben hierbei die Schulgesetze sich vor Eingriffen in das Recht der Familie sorgfältig zu hüten und ihrerseits überall statt des formellen Rechtsmittels den Weg zur Verständigung mit dem Vater anzubahnen, so dürfen sie andererseits, zumal sie durch die staatliche Aufsichtsbehörde, sei es erlassen oder bestätigt worden, von allen Beteiligten genauen Gehorsam fordern. Es ist zweckmäßig und meist auch üblich, daß diese Forderung vorweg in verpflichtender Form ausdrücklich ausgesprochen wird*). Sie bilden deshalb den Vertrag, welchen die Anstalt mit den Zöglingen und deren Eltern über die Schulerziehung schließt: zeigt sich das Haus gegen diesen Vertrag gleichgiltig oder gar widerwillig, so ist die Schule berechtigt, dem vertragsbrüchigen Hause seine Kinder zurückzugeben und dieses Recht wird zur Pflicht gegen die übrigen Schüler und die allgemeine Anstaltsordnung.

Widerholt ist gegen derartige Schulgesetze der Einwand erhoben worden, daß sie den auf sittliche Freiheit gegründeten Erziehungszweck der Schule durch das Einfügen äußerlicher Gesetzlichkeit beeinträchtigten, daß ihr Inhalt besser durch den persönlichen Einfluß der Lehrer ersetzt werde und daß sie deshalb eher schädlich, mindestens überflüssig seien; die *νόμοι ἄγραφοι* seien an sich wirksamer und deshalb auch hier vorzuziehen. Dies gilt indes von jeder sittlichen Gemeinschaft, und doch kann eine solche bestimmter äußerer Satzungen nicht entbehren, sobald sie eine öffentliche Stellung beansprucht und in andere Lebenskreise eingreift. Beides trifft für die öffentliche Schule zu; sie bedarf deshalb zum Schutz und zur Förderung ihres eigentümlichen Lebens einer äußeren Wehr, innerhalb und mittels deren sie ihrer Aufgabe ungehindert nachgehen kann. Bei der Vielgestaltigkeit und raschen Bewegung unseres nationalen und geselligen Lebens ist diese Wehr gar nicht zu entbehren, welche einerseits schädliche Einflüsse abhalten, andererseits allerdings dem Lehrer eine stete Mahnung sein soll, das äußere Gesetz zur lebendigen Sitte zu machen und auch auf diesem Boden den Zwang zuerst in Gewöhnung umzusetzen und dann zur sittlichen Freiheit zu verklären. Je vollständiger ihm dies gelingt, um so weniger werden Schüler und Eltern das äußere Band empfinden, welches anfänglich und schließlich doch der menschlichen Schwachheit zu Hilfe kommen muß. — Auch für diese Schulgesetze finden sich bei W i e s e mehrfache Beispiele; die neueren empfehlen sich durch größere Knappheit und Beschränkung auf das unbedingt Nötige. Schrader.

Schulgottesdienst. Wenn wir, wie billig, das Wort in seinem ganzen Umfang verstehen, so haben wir in unserer Besprechung zwei an sich verschiedene Dinge unter dieser Aufschrift zu berücksichtigen, einmal den von der Kirche für die Schule gehaltenen Gottesdienst, und sodann die von der Schule für ihre Angehörigen veranstalteten gottesdienstlichen Übungen. Wir wollen jenen mit dem Wort J u g e n d g o t t e s d i e n s t bezeichnen, diese unter dem Namen S c h u l a n d a c h t zusammenfassen.

Die Teilnahme am kirchlichen Gottesdienst ist eine Sache, die sich für jung und alt von selbst versteht; daß die Schule die Aufgabe hat, die Jugend daran, so viel an ihr ist, zu gewöhnen, unterliegt keinem Zweifel. Freilich ist sie nicht überall, und namentlich in größeren Städten nicht, in der Lage, den Kirchenbesuch als Pflicht ihren Schülern aufzuerlegen und zu kontrollieren; aber sie wird sich der Ermahnung und Aufmunterung dazu teils durch das Wort, teils durch das Beispiel der Lehrer nicht entziehen dürfen, wenn sie auch das beste dem Einfluß des Hauses überlassen muß. An kleineren Orten, zumal wenn der Schule besondere Plätze angewiesen werden können, läßt sich die Sitte erfolgreicher pflegen. Indessen dürfen wir nicht verkennen, daß der Segen eines regel=

*) So lautet der Eingang des im Jahre 1884 für das Wilhelmsgymnasium in Königsberg erlassenen Schulordnung: „Die nachstehenden Bestimmungen hat nicht nur jeder Schüler des königlichen Wilhelmsgymnasiums zu befolgen, sondern auch die Eltern und deren Stellvertreter verpflichten sich, indem sie ihre Söhne und Pflegebefohlenen der Anstalt übergeben, ihrerseits auf die Befolgung derselben hinzuwirken."

mäßig beaufsichtigten Kirchenbesuches nicht immer in der erwarteten Weise zu Tage tritt. Die verschiedenen Ursachen dieser Erscheinung haben wir jetzt nicht zu erörtern; nur auf eine unläugbare wollen wir hinweisen. Wir verkennen zwar durchaus nicht, daß jeder Hörer des Wortes, alt oder jung, aus einer wahrhaft erbaulichen Predigt eine fruchtbare Anregung für sein inneres Leben mitnehmen könne und werde; aber wir bestreiten, daß unsere Predigten im großen und ganzen das Bedürfnis besonders der jüngeren Schüler zu befriedigen imstande sind. Der liturgische Teil unseres Gottesdienstes ist zwar an nicht wenigen Orten in höherem Maße zum Träger der gemeinsamen Anbetung der Gemeinde geworden, wird jedoch im allgemeinen in seiner erbaulichen Bedeutung noch viel zu wenig gewürdigt, als daß die Schüler in ihm einen Ersatz für die etwa minder geeignete Predigt finden sollten.

Luther hatte in seiner Schrift vom Jahre 1526 „Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes" vorzugsweise die Jugend im Auge. „Um derer willen," sagt er, „muß man solche Ordnung haben, die noch Christen werden sollen," „um der Einfältigen und des jungen Volkes willen, welches soll und muß täglich in der Schrift und Gottes Wort geübt und erzogen werden. Um solcher willen muß man lesen, singen, predigen, schreiben und dichten, und wo es hülflich und förderlich wäre, wollt ich lassen mit allen Glocken dazu läuten und mit allen Orgeln pfeifen und alles klingen lassen, was klingen könnte. Denn darum sind die päpstlichen Gottesdienste so verdammlich, daß sie Gesetz, Werke und Verdienst daraus gemacht und damit den Glauben verdruckt haben und dieselbigen nicht gerichtet auf die Jugend und Einfältigen, dieselben damit in der Schrift und Gottes Wort zu üben." Neben dem dreimaligen Gottesdienst am Sonntag, früh um 5 oder 6 als der Mette, um 8 oder 9 „unter der Messe" und unter der Vesper, in welchem Sonntags Epistel, Evangelium und das A. T. gepredigt werden, sollen folgende Wochengottesdienste sein: Montag und Dienstag früh eine deutsche Lektion über den Katechismus, daß „diese zween Tage den K. erhalten und stärken in seinem rechten Verstand": Mittwoch früh über den Evangelist Matthäus, Donnerstag und Freitag früh über die apostolischen Briefe, Sonnabends unter der Vesper über den Evangelisten Johannes. „Für die Knaben und Schüler, (sie) in der Bibel zu üben, geht es also zu: Die Woche über täglich vor der Lektion (d. h. der Predigt) singen sie etliche Psalmen lateinisch, wie bisher zur Metten gewohnt. Denn, wie gesagt ist, wir wollen die Jugend bei der lateinischen Sprache in der Bibel behalten und üben. Nach den Psalmen lesen die Knaben einer um den andern zwei oder drei ein Kapitel lateinisch aus dem N. T., danach es lang ist. Darauf liest ein anderer Knabe dasselbe Kapitel zu deutsch, sie zu üben und ob jemand von Laien da wäre und zuhörte. Danach gehen sie mit einer Antiphon zur deutschen Lektion (d. i. der Auslegung des Katechismus u. s. w.). Nach derselben singt der ganze Haufe ein deutsch Lied, darauf spricht man feierlich ein Vaterunser; darnach der Pfarrer oder Kapellan eine Kollekte und beschließen mit dem Bénedicamus Domino, wie gewohnt ist." Ähnlich ist auch die Ordnung für die Vesper. Am Schluß heißt es: „Das ist der Gottesdienst täglich durch die Woche in den Städten; da man Schulen hat." Luther ordnete demgemäß nicht weniger als sieben Jugendgottesdienste in der Woche an. In Wittenberg begann nach der Schulordnung von 1533 (bei Vormbaum I, S. 28) der Unterricht im Sommer in medio sextae, im Winter in medio septimae, so man läutet, und währte, „bis man zu Tische bläst:" der Besuch der Kirche lag zwischen den Unterrichtsstunden. Ähnlich wurde es anderwärts gehalten. Wenn man nun bedenkt, daß die Schüler auch die Gottesdienste des Sonntags zu besuchen hatten und bei denselben in verschiedener Weise thätig waren, daß das Widerholen der Predigt und anderweite Beschäftigung mit religiösen Dingen am Nachmittag stehende Sitte war, daß die kleinen Schüler, welche man noch nicht zur Kirche führte, während des Gottesdienstes in der Schule unter der Aufsicht der Lehrer Kindergebete, die capita doctrinae christianae, das Evangelium u. dgl. zu lernen hatten, so wird man diese Fülle nur aus der Absicht Luthers einigermaßen verständlich finden, die Bekanntschaft der Gemeinden mit den Kirchen=

gebräuchen und Ceremonieen durch die Jugend zu vermitteln. „Von den Schülern lernen es die andern alle ohne alle Auffätze (die Vorschriften) und Mühe", schreibt er 1530 im Traktat von den Conciliis und Kirchen. Die Nachteile einer solchen Überbürdung konnten indes im Laufe der Zeit nicht verborgen bleiben. Die kursächsische Schulordnung von 1580 (bei Vormbaum I, S. 248) ordnete daher eine Beschränkung an: „Damit die Knaben von der Schule nicht mit großem Schaden und Nachteil ihrer Studien abgehalten werden, so soll an den Tagen, da man nicht predigt, in der Woche die Metten und Vesper, so viel das lateinische Gesäng belangt, außerhalb dem Sonnabend, daran die Vesper allzeit soll gehalten werden, eingestellet werden." Anderwärts ward der Jugendgottesdienst auf Mittwoch, Freitag und Sonnabend eingeschränkt; wir verfolgen diese Einschränkungen nicht weiter, sondern sprechen nur die Thatsache aus, daß diese ursprünglich so reichen Veranstaltungen der Kirche für die Jugend zu einer bloßen Kinderlehre zusammengeschrumpft sind, und daß auch diese an nicht wenigen Orten ganz verschwunden ist.

Wir wollen den Wert dieser Besprechungen des Geistlichen mit der Jugend über den Katechismus nicht leugnen. Wir wissen sehr wol, welchen Segen die altherkömmliche „Katechismusgemeine" gestiftet hat, seitdem sie durch Spener einen vollen Inhalt empfangen hatten und zu einem neuen Leben erweckt worden waren. Doch ist es schwerlich zufällig, daß sie im Laufe der Zeit wieder in Abgang gekommen sind; bei ihrer vorwiegend lehrhaften Tendenz mußte sie neben dem inzwischen erheblich verbesserten Religionsunterricht der Schule an Bedeutung verlieren. Allerdings haben sich für sie widerholt Stimmen erhoben. So wurde D. Schulz nicht müde, sie zu empfehlen und auf ihre Widerherstellung zu dringen. (Schulblatt f. d. Prov. Brandenburg 1836 S. 395 ff.; 1839 S. 438 ff.; 1840 S. 1 ff.) Auch Palmer hat in der Katechetik sich eingehend und lebhaft für sie ausgesprochen. Aber auch nach seiner Darlegung (S. 558 ff.) können wir nicht zugeben, daß dieser Unterricht in der Kirche als ein eigentlicher Jugendgottesdienst namentlich für die Schüler höherer Unterrichtsanstalten angesehen werden könne. Palmer verlangt, daß der Kinderlehre der gottesdienstliche, rein kirchliche Charakter gewahrt werde, daß sie „in ihrer Art ein Kultusakt" sei, daß das Gepräge der Schulmäßigkeit, des Schulhaltens in ihr ganz verschwinden, alles, was an Schuldisciplin erinnere, entfernt bleiben müsse; es solle in ihr, ohne ihren didaktischen Charakter zu alterieren, die durchgängige Verbindung der Lehre mit der Erbauung stattfinden. Da indes auch der Religionsunterricht in der Schule nie vom erbaulichen Element ganz entblößt sein kann, weil er sonst kein christlich evangelischer mehr wäre, so statuiert P. den „sehr merklichen Gradunterschied" zwischen Religionsstunde und Kinderlehre, daß jene durch Lehre, durch Mitteilung und Feststellung der Begriffe und Erkenntnisse zur Erbauung erst fähig und tüchtig macht, diese dagegen die Kinder schon als der Erbauung fähig betrachtet — ein Unterschied, der uns in der Theorie sehr unmerklich vorkommt, und in der Praxis nach unsern Erfahrungen und nach dem von Palmer S. 563 gerügten Mißstande, der „allezeit noch in vielen Kinderlehren" herrscht, wonach die ganze Stunde in der Kirche sokratisiert, definiert, distinguiert, demonstriert und zuletzt die Moral aus der Sache gezogen wird, auf nichts hinausläuft.*) Die Kinderlehre unterscheidet sich von der Religionsstunde nur durch den Ort und einige wenige gottesdienstliche Elemente, welche ihren Anfang und Schluß bilden; sie wird erbaulich sein, wenn der Katechet

*) Daraus folgt aber nicht, daß dieser Fehler nicht ganz wol vermieden werden kann, wofern der Katechet sich über die Aufgabe, die er in der Schule, und die, die er in der Kirche zu lösen hat, ganz genaue Rechenschaft zu geben vermag. Der von mir behauptete und näher bezeichnete Unterschied läßt sich erfahrungsgemäß auch praktisch ganz gut durchführen; dadurch wächst den Gemeinden eine geistliche Bereicherung zu, die, wo man sich mit Ernst und Liebe der Sache widmet, auch dankbar aufgenommen wird, und deren Verlust, wenn man diese Kinderlehren als etwas neben dem Schul- und Konfirmandenunterricht überflüssiges beseitigen wollte, schwer beklagt werden würde. P.

sie erbaulich zu machen versteht, wie die Religionsstunde auch, wenn es der Lehrer versteht. Einen innern Grund, warum beide neben einander bestehen müßten, vermögen wir in der That nicht zu finden; der Unterricht in der Schule hat entschieden die Aufgabe, sie überflüßig zu machen, zumal in den Gymnasien und den andern höheren Unterrichtsanstalten. Wenn Palmer bemerkt, daß den Zöglingen der niederen Gelehrtenschulen, d. h. wol, für norddeutsche Verhältnisse ausgedrückt, den Schülern bis Tertia inkl., es unangenehm sein mag, über Dinge aus dem Katechismus befragt zu werden, über welche man in ihrem Schulunterricht vielleicht (!) hinwegzugehen pflegt, so legt er stillschweigend diesen Anstalten einen schlechten Religionsunterricht bei; wir unsrerseits dürfen mit gleichem Rechte behaupten, daß der gute Religionsunterricht des Gymnasiums eine schlechte Kinderlehre den Schülern unleidlich machen müsse. Zufällige Gebrechen gestatten keine sicheren Schlüsse für die Theorie. — Wie weit übrigens die Verpflichtung der Gymnasien, ihre Schüler zu der Kinderlehre zu senden, noch aufrecht gehalten wird, wissen wir nicht; im nördlichen Deutschland scheint es nur vereinzelt der Fall zu sein. Schreiber dieses hat sie praktisch nur an einzelnen Gymnasien der Provinz Schlesien und zwar nicht als empfehlenswert kennen lernen. Daß aber mit ihrem Aufhören das letzte Band, welches „Schüler dieser Art“ an die Kirche fesselt, zerrissen werde, halten wir für eine irrige Behauptung Palmers. Das Gymnasium ist eine Tochter der Kirche, aber es ist eine mündig gewordene. Das Misverhältnis, welches sich oft genug zwischen Eltern und ihren erwachsenen Kindern herausstellt und in der Regel auf beider Schuld beruht, ist beiden nicht erspart geblieben. Darf ein unbefangenes Urteil nicht verkennen, daß das Gymnasium sich auf das alte Band zu besinnen und das rechte Verhältnis zur Kirche wider zu suchen angefangen hat, so möge auch die Kirche wider mehr und mehr das Ihre thun, und die alte Gemeinschaft in neuen Formen wieder herstellen.

Wir erachten mit V. Strebel (Band IV. S. 27 in d. Art. Kirchenbesuch) besondere in der Kirche gehaltene Jugendgottesdienste, welche in ihrer ganzen Einrichtung und besonders in der Predigt für die Bedürfnisse der Schüler eingerichtet sind, nicht bloß für empfehlenswert, sondern für eine Pflicht, welche die Kirche der Jugend schuldet. An geschlossenen Anstalten und Alumnaten, namentlich wenn für sie eigene Geistliche vorhanden sind, werden sich derartige Gottesdienste von selbst ergeben; aber sollte sich nicht eben so gut, wie man Universitätsprediger hat und durch sie für die Studenten Gottesdienst halten läßt, in ähnlicher Weise für Gymnasien und andere höhere Unterrichtsanstalten, ja für die Jugend überhaupt sorgen lassen? Die Einrichtung katholischer Gymnasien, welche in ihren Religionslehrern ihre Seelsorger haben und für welche in ihren eigenen Kirchen regelmäßiger Gottesdienst gehalten wird, wünschen wir freilich aus verschiedenen Gründen auf die evangelischen Gymnasien nicht übertragen; aber etwas Analoges könnte geschehen. Besonders begabte „Kinderprediger“ sind freilich nicht eben häufig; eine solche „Kinderpredigt“ aber, wie wir sie von dem verewigten Generalsuperintendenten der Provinz Sachsen, Dr. Möller, im „Volksblatt für Stadt und Land“ (Halle, 1847, S. 527 ff.) abgedruckt lesen, und der von Strebel angeführte Prediger könnten das Vorbild abgeben, an welchem sich mancher tüchtige Geistliche zu einem „Jugendprediger“ heranbilden könnte.*) Zudem möchte es sich fragen, ob für solche Jugendgottesdienste nicht eine vorwiegend liturgische Form zu wählen und die Predigt auf eine erbauliche Ansprache zu beschränken sein dürfte. Der Argwohn, daß dahinter sich „katholisierende“ Neigungen versteckten, mag freilich noch vielfach verbreitet sein, darf aber bei seiner offenkundigen Grundlosigkeit von einem Versuch nicht zurückschrecken. Man wolle es daher nicht als einen Übergriff der Schule in das Gebiet der Kirche ansehen, wenn diese selbst hier und dort durch die Errichtung besonderer Gottesdienste in ihren Räumen das Bedürfnis zu befriedigen sucht. Wir kommen weiter unten auf derartiges zurück,

*) Auch das Reformationszeitalter kannte solche Katechismus- und Kinderpredigten, wie die auf Befehl des Kurfürsten Joachim 1540 gedruckten und von O. v. Gerlach 1833 (Berlin, G. Eichler) herausgegebenen zeigen.

wollen aber hier noch ausdrücklich erwähnen, daß wir die in Berlin und wol auch in andern Städten seit einigen Jahren gepflegten Kindergottesdienste, deren Förderung der Oberkirchenrat den Konsistorien dringend empfohlen hat, als einen segensreichen Anfang begrüßen, welcher hoffentlich auch den höheren Schulen zu gute kommen und ihre besonderen Bemühungen auf diesem Gebiete überflüssig machen wird.

Wir wenden uns zu den der Schule eigentümlichen Andachtsübungen, den Schulandachten, wie wir sie oben nannten. Ihre Notwendigkeit ruht in der Natur der Schulgemeinschaft. Die Lehrer und Schüler bilden ein Ganzes, einen lebendigen Organismus, als dessen Glieder sie sich wissen und fühlen sollen. Mag diese Gemeinschaft in geschlossenen Anstalten durch das gemeinsame Wohnen und Essen ihrer Angehörigen sich immerhin noch bestimmter ausprägen, so ist sie doch nicht minder an den s. g. freien Anstalten vorhanden; der eigentliche Einfluß derselben gründet sich zumeist auf die Einführung der Knaben in ihre von der Gemeinschaft getragenen Ordnungen, und die Pflege dieses Gemeinschaftsgeistes wird stets ein wichtiges Stück in der Aufgabe der Direktoren und Lehrer sein. Besitzt nun die Schule eine bestimmte, ich möchte sagen gesellschaftliche Ordnung, so stellt sich in der Schulandacht ihre christliche Hausordnung dar. Sie ist für sie genau dasselbe, was der Hausgottesdienst für die Familie. Auch das Schulleben wird durch die gemeinsame Andacht „als ein in Gott geheiligtes und in ihm verbundenes organisches Ganze dargestellt", sie ist in dieser Eigenschaft nicht minder „ein Seitenstück des Gemeindegottesdienstes". Das Schulgebet hängt mit der Schularbeit untrennbar zusammen nach dem Worte ora et labora; die Schulgemeinde betet, weil sie arbeitet und damit sie arbeiten kann. Der pädagogische Zweck, durch die Andacht auf die Schüler einzuwirken, ist erst ein abgeleiteter, wenn er auch sehr bedeutsam ist und durch den Umstand um so bedeutsamer wird, daß das Haus heutzutage nicht immer die ihm auf diesem Gebiete zufallende Pflicht übt, und in vielen Fällen der Schule allein die Gewöhnung an eine christliche Lebensordnung überlassen bleibt. Die Teilnahme an der gemeinsamen Andacht ist zunächst die natürliche Pflicht jedes Gliedes der Gemeinschaft, der Segen für das innere Leben, welcher sich daraus ergiebt, ein wachsender, je mehr die äußere Teilnahme zu einer inneren Beteiligung wird. Hat das Gemeinsame, welches in der Lebensordnung liegt, überhaupt eine eigentümliche Gewalt in sich in Bezug auf Vertiefung und Befestigung des Wollens, so wird es diese Gewalt auch auf dem Gebiete der religiösen Erziehung äußern. Wir stimmen völlig mit dem überein, was über die erziehende Macht der äußeren Ordnung Bd. IV, S. 25 gesagt ist, und verweisen darüber noch auf Stoys Encyklopädie der Pädagogik S. 96, 98 u. 177 und Palmers Katechetik S. 117. Das klassische Wort von Wiese aus seinen deutschen Briefen über englische Erziehung S. 107 gilt noch jetzt. Der Hinweis auf die abstumpfende Macht der Gewohnheit bezeichnet eine Gefahr, welche sich an jede äußere Ordnung anschließen kann, und wird allerdings für die Art und das Maß der zu haltenden Schulandachten sorgfältig zu berücksichtigen sein: wir haben aber das Recht, ihm den Hinweis auf die kräftigende Macht der Gewöhnung und der Gewohnheit gegenüber zu stellen; die Ordnung hält auch den, der sie hält. Darum vermögen wir auch den Einwendungen gegen die Schulandachten, welche die Anordnungen derselben verwerfen, weil die religiöse Erbauung eine freie Herzenssache sei, kein Gewicht beizulegen. So will z. B. Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 522, der Lehrer soll religiöse Gefühle nur darstellen, wenn sie wirklich in ihm sind, und sie vom Kinde nur verlangen, wo er mit Sicherheit oder doch Wahrscheinlichkeit voraussetzen könne, das Kind werde diesen Anforderungen nachkommen: er solle sich hüten, durch zu vielfältige Annäherungen und Anforderungen dieser Art die Empfindung abzustumpfen und herabzustimmen. Wir geben ihm Recht, so weit es sich um religiöse Anregungen und Einwirkungen der Lehrer auf einzelne Schüler handelt, für welche es in der That der größten Vorsicht bedarf; wir werden nicht mit Spener den Lehrer loben, welcher seine Schüler von 11, 12, 13 Jahren dahin bringt, „aus ihrem Herzen die beweglichsten Gebete auf 1/8 Stunde thun zu können" (vgl. Band II, S. 775) und müssen eine Vorschrift, wie die aus der Schulordnung der

Francke'schen Stiftungen von 1702 (bei Vormbaum III, S. 6) für mehr als bedenklich finden, wonach der Lehrer „je zuweilen dem Kinde, so hervortritt zu beten, den Inhalt dessen, was gebetet werden soll, vorsagen, und es mit seinen eigenen Worten beten heißen soll." Aber wir setzen bei den naturgemäßen Schulandachten die religiösen Gefühle der Schüler mit Wahrscheinlichkeit voraus und wollen dieselbe durch sie gepflegt wissen. Auch Schleiermacher hat sich in der Erziehungslehre S. 532 gegen diese Andachtsübungen ausgesprochen. Wenn auch ihr Zweck durchaus gut und es überhaupt wünschenswert sei, das religiöse Prinzip in der Jugend auf das kräftigste zu beleben, so sei doch darauf zu sehen, das die Andachtsübungen von der dem öffentlichen Unterricht zugemessenen Zeit nicht zu viel hinwegnehmen; dadurch aber würden die Andachtsübungen wider zu sehr beschränkt, und deshalb seien die Veranstaltungen zur Erweckung des religiösen Prinzips allein in die Kirche und in die Familie zu legen. Aus diesem Bedenken kann aber nur ein Regulativ für die Dauer der Schulandachten hergenommen werden, keineswegs aber ein Grund gegen ihre Anordnung überhaupt. Auch J. B. Meyer (Religionsbekenntnis und Schule, Berlin 1863, S. 266) ist den Schulandachten keineswegs hold. Die Ursache, daß „über die Beteiligung der Schule an der religiösen Pflege" die Meinungen „nicht nur zwischen Gläubigen und Ungläubigen", sondern selbst „unter den Glaubensgenossen" sehr geteilt sind, ist, wie er sagt, schwerlich bloß in der allgemein anerkannten großen Schwierigkeit zu suchen, hier die rechte Art zu finden und zur Ausführung den rechten Mann. Wir meinen auch, daß die Schwierigkeiten nicht unüberwindlich seien und daß wir für ihre Überwindung aus der dreihundertjährigen Geschichte unserer evangelischen Schule schon etwas lernen können; aber daß der Streit „der Ungläubigen" gegen die Schulandachten ihre Ursache in der Antipathie gegen das Religiöse überhaupt ihren Grund hat, dürfte auch M. nicht leugnen. „Sie wird," fährt er fort, „nicht minder in einem noch ungeklärten innern Misverhältnis der beiden Dinge liegen, die man vereinigen möchte. Das kirchliche Leben, dessen Fehlen im Volke man beklagt, will man mit Hülfe der Schule, die man zu beherrschen meint, wider ins Volk bringen, die Kinder sollen in der Schule beten lernen, um ihre ungläubigen Eltern zu Hause auf kindliche Weise zum Gebet zurückzuführen. Das ist ein Irrtum und eine Unnatur. Man fängt das Stück beim falschen Ende an. Erst muß ein religiöses Leben im Volke sein, dann kommt es in die Schule von selbst. Was umgekehrt gemacht wird, bleibt gemacht." Ob das kirchliche Leben im Volke wirklich so allgemein fehlt, wie hier vorausgesetzt wird, bleibe dahingestellt; die nur in großen Städten gemachten Beobachtungen dürften schwerlich maßgebend sein. Aber wenn die Pflege des kirchlichen Lebens im Volke wünschenswert ist, so fällt doch sicherlich der Schule die Aufgabe zu, an der Jugend dazu mitzuwirken, welche einmal den Kern des Volkes bilden wird; die Rückwirkung auf die Eltern ist etwas Zufälliges. Hält man dagegen diese Pflege für nicht wünschenswert, so wird man auch die religiöse Erziehung der Schule entschieden verwerfen und Schulandachten für eine Unnatur halten. M. scheint indes dieses absolut verwerfende Urteil nicht zu fällen, wie man nach jenen Worten erwarten sollte. Es muß, sagt er unmittelbar darauf, pädagogisch richtiger erscheinen, „in dieser Hinsicht lieber zu wenig als zu viel, lieber nichts als etwas Verkehrtes zu thun"; etwas will er also zugestehen. Verkehrtes wollen wir gewiß nicht, aber wir getrauen uns das Richtige zu finden und werden das ne quid nimis beherzigen. Den Weg dazu sehen wir sogar von Meyer angedeutet, wenn er schließt: „Die Weihe des Kultus läßt sich nicht künstlich treiben, sie will auf einem schön gepflegten Boden wachsen. Wer ihn daher wünscht, kann ihn nur auf dem Boden einer konfessionellen Gemeinschaft suchen." Sehen wir daher zu, wie sich auf dem Boden der evangelischen Kirche die Andachtsübung der evangelischen Schule gestaltet hat; die wesentlichen Elemente derselben wird uns dieser geschichtliche Rückblick nachweisen.

Lechler macht in dem Artikel „Hausgottesdienst" (Bd. III, S. 307) die Bemerkung, daß derselbe in der griechischen wie in der römischen Kirche nicht viel mehr ist, als ein Anhängsel des öffentlichen Gottesdienstes, an den sich der Einzelne mit seinem

Bedürfnis gemeinsamer Erbauung fast ausschließlich gewiesen sieht. Dasselbe gilt auch jetzt noch von den Schulandachten innerhalb der römischen Kirche, welche sich, wie es scheint, auf s. g. Schulmessen beschränken; wenigstens wissen wir nichts von einer weitern Ausgestaltung der Andachten, auch nicht in dem Bereich der katholischen Gymnasien. Die weitere Bemerkung Lechlers, daß die Reformation das Individuum von der schlechthinigen Unterordnung unter das Ganze freigemacht und ihm seine eigentümliche Entwicklung unbeschadet seiner Zugehörigkeit zum größeren Ganzen gewährleistet hat, wird auch durch die Entwicklung der Schule bestätigt. Anfangs bewegte sich auch die Schule mit ihren Andachten vorwiegend in den Anschauungen und Gewohnheiten des bisherigen Kirchenlebens; nach der schon erwähnten Wittenberger Schulordnung von 1533 sollen die Knaben, wenn sie zur Schule kommen, orationem matutinam sprechen, und danach veni creator spiritus, beim Beginn des Nachmittagsunterrichtes (damals hora XII.) veni sancte spiritus singen. Für die Andacht mußte der tägliche Gottesdienst in der Kirche die Hauptsache bleiben. Allmählich wurde aber die Stellung der Schule freier; auch sie wurde als eine berechtigte Stätte gemeinsamer Andacht anerkannt, so sehr man teils an dem altüberlieferten, teils an dem neu erworbenen kirchlichen Material der Erbauung festhielt, und die lateinische Form möglichst bewahrte. Die beiden bedeutendsten Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, die württembergische von 1559 und die kursächsische von 1580 stimmen in ihren Vorschriften darüber fast ganz überein und lassen auf eine ziemlich allgemeine Sitte schließen. Vor Anfang des Unterrichts soll Morgens von der ganzen Schule das veni sancte und Nachmittags das veni creator (ganz oder der erste und letzte Vers) „neben der gewöhnlichen collectio mit Andacht latine" gesungen werden. Zu Ende der letzten Lektion Vor- und Nachmittags soll ein Knabe „ordentlich und deutlich ein Stück aus dem Katechismus, daß es die andern alle hören, memoriter recitieren" und zwar deutsch und lateinisch. Darauf läßt die kursächs. Sch.-O. noch „einen christlichen Gesang" folgen. Am Sonnabend, welcher bekanntlich als der dies exercendae pietatis gilt, wird das Sonntags-Evangelium oder die Epistel erklärt und angewendet. Wie diese allgemeinen Vorschriften weiter ausgeführt wurden, läßt u. a. die pommersche Sch.-O. von 1563 erkennen. Nach ihr wird der Katechismus auf die einzelnen Tage verteilt und morgens gleich nach dem Morgensegen gebetet, während Nachmittags zum Schluß abwechselnd da pacem und Erhalt uns Herr bei deinem Wort und regelmäßig Nunc dimittis gesungen wurde. Als Gebete wurden der Morgen- und Abendsegen, das Benedicite und Gratias aus dem Katechismus stehend benutzt. Aber auch besondere Schulgebete finden in diesem Jahrhundert schon Eingang. Interessant ist die Ordnung des Brieger Gymnasiums vom Jahre 1581. Sie beschränkt für die beiden untersten Klassen die Morgenandacht auf die Recitation des Katechismus mit dem Anhange der Gebete, schreibt für die dritte Klasse ein bestimmtes lateinisches Gebet vor, an welches sich jedesmal der Katechismus ohne die lutherische Erklärung schließen soll; für die beiden obersten Klassen wird neben dem auch für sie bestimmten lateinischen Gebete, dem mitunter die 10 Gebote und eins der ökumenischen Symbole angefügt werden, der Gesang lateinischer Hymnen oder Psalmen angeordnet.*) Die tägliche Lektüre eines Kapitels der h. Schrift wird in den Schulgesetzen jedem Schüler zur häuslichen Pflicht gemacht. Ganz

*) Die hymni canendi mane hora sexta waren für die 6 Wochentage: 1) Jam lucis orto sidere. 2) Somno refectis artubus. 3) O summe rerum conditor. 4) Georgii Fabricii: Ignosce mitis et bonus Cunctis iniquitatibus. 5) Ales diei nuntius. 6) Tu Trinitatis unitas. A prandio hora XII wurden gesungen an je 2 Tagen: Phalaecium Eobani Hessi: Veni maxime Spiritus, tuorum Reple corda fidelium und Veni creator Spiritus. Hymni vespertini, hora IV waren für 5 Wochentage: 1) Ades pater supreme. 2) Jesu redemptor saeculi. 3) M. Anton. Flamminii: Jesu beate, si tuo Amore sancto perfrui. 4) Melanchthonis precatio: Flecte precor nobis iratum Christe parentem. 5) Te lucis ante terminum Rerum creator poscimus. Die Brandenburger Sch.-O. geht in der Anwendung der carmina neuerer Dichter noch weiter.

ähnliche Anordnungen waren schon 1564 für die Schule in der Stadt Brandenburg getroffen worden.

Im 17. Jahrhundert tritt als ein neues Element zu den Schulandachten die Bibellektüre hinzu, auch macht sich die Opposition gegen den Gebrauch der lateinischen Sprache geltend. Die kurpfälzische Sch.-O. von 1615 sagt: Quem ad modum pueri ex grammatica bene scribere, ex rhetorica ornate dicere, ex dialectica bene disserere discunt, ita ex institutione sacra bene i. e. christiane vivere discant. Diese inst. sacra soll teils theoretisch, teils praktisch sein durch preces, monita, exempla. In Beziehung hierauf heißt es: Adsuefiant etiam mature ad iustas preces atque in hunc finem singulis diebus ad lectionem biblicam preces matutinas et vespertinas clara voce memoriter recitantem discipulum voce cordis subsequantur. Deshalb wird eine fortlaufende Lektüre des A. T. und zwar in deutscher Sprache (ut non solum a grandioribus sed etiam a pueris intelligatur, deinde ut lectio perpetuo maneat eadem nec vanitate non necessaria memoria perturbetur) für den Beginn des Morgen- und den Schluß des Nachmittagsunterrichts angeordnet;*) das N. T. sollte am Schluß der Vormittagslektionen gelesen werden. Ebenso bestimmt die landgräfl. hess. Sch.-O. v. 1618, daß „um desto besseren Verstandes und eifriger Andacht willen das Gebet jederzeit in unserer angebornen deutschen Sprache beiseins der sämtlichen Schulknaben von allen Klassen und zwar so viel als möglich in einer allgemeinen Verhörstube unter der Aufsicht und Gegenwart eines aus den verordneten Schulmeistern dergestalt gehalten und verrichtet werde, daß im Eingang zur Schule eine sonderbare zum Schulwesen dienliche Form eines Gebetes neben dem Gebet des Herrn und den h. zehn Geboten Gottes, im Ausgang aber eine gewisse Danksagung neben dem Gebet des Herrn und Glaubensbekenntnis öffentlich gesprochen und jedesmal ein Vers oder etliche aus andächtigen Psalmen daneben gesungen werden. Diesem nach soll den Morgen in allen, des Abends aber in gewissen Kollegien (Klassen) ein Kapitel aus der Bibel in deutscher Sprach, darin es dem Gebet gleichförmig sei, gelesen werden. Zum Dritten soll der hessische Katechismus (von 1607) und zwar der kleine den Knaben der deutschen Klassen in deutscher, der lateinischen in lateinischer Sprache fürgetragen und eingebildet werden" (bei Vormb. II, S. 180). Wie die Berücksichtigung der Psalmen im Gesange zeigt, machten sich hier reformierte Einflüsse geltend. Die herzogl. sächsische Sch.-O. von 1642 (bei Vormb. II, S. 308), welche bekanntlich für das Volksschulwesen eine besondere Bedeutung erlangt hat, bleibt daher bei der älteren Weise stehen und ordnet die Bibellektüre nicht an; sie wählt die zu singenden Lieder teils nach dem zu recitierenden Stück des Katechismus, teils nach der Ordnung des Kirchenjahres aus dem reichen Schatze des deutschen Kirchenliedes und hält an den Katechismusgebeten fest. Mit der Zeit machte sich der Gesichtspunkt geltend, daß durch den stehenden Gebrauch bestimmter Lieder dieselben um so fester dem Gedächtnis eingeprägt würden. Derselbe findet sich u. a. in der Schulordnung der Francke'schen Stiftungen ausgesprochen, durch deren Einfluß sich auch das Lesen der Bibel bei den Andachten weiter verbreitet zu haben scheint, wie denn auch hier, so viel ich finde, zuerst davon die Rede ist, daß der Lehrer unter Umständen selbst beten, aber dann das Gebet nicht allzulang machen solle, während bis dahin die allgemeine Sitte die gewesen zu sein scheint, daß die Schüler das Gebet sprechen. Die Morgenandacht in Halle bestand 1702 aus einem Morgenliede, wobei darauf gesehen werden sollte, daß die Schüler nicht bloß die alten Gesänge Luthers und anderer geistreicher Männer, sondern auch von neuen Liedern die geistreichsten und besten singen lernten, aus dem Gebete, nämlich Morgensegen, Vater-

*) Die Frage, ob die Bibel in ihrem ganzen Umfange zu lesen sei, wird in dieser Sch.-O. dahin entschieden, daß vom N. T. nur die Apokalypse, vom A. T. aber nicht weniges auszulassen sei, nämlich Gen. 10. 37. Ex. 26—30. 36. 37. 39. Lev. 15. Num. 1—5. 7. 26. Jos. 15—19. Jud. 19. 1. Reg. 7. 1. Chron. 1—10. 24—28. 2. Chron. 3. 4. 8. Esr. 2. 8. Neh. 7. Das ganze Hohelied. Ez. 1. 40—48. Auch die Apokryphen sollen vollständig gelesen werden.

unser, Glaube (ohne Auslegung) und Ehre sei Gott u. s. w., von einem Knaben gesprochen, aus der Vorlesung eines Kapitels aus dem N. T. und einer kurzen Anwendung des Gelesenen durch den Lehrer und aus der Recitation des nach seinen Teilen auf die Tage verteilten Katechismus. Die Vorlesung der Schrift wird auch für den Beginn des Nachmittagsunterrichtes empfohlen, für welchen nur die Recitation des Katechismus wegfällt; Gesang und Gebet findet auch am Schluß des jedesmaligen Unterrichtes statt. Außerdem wurden aber noch täglich öffentliche Betstunden für die Schüler gehalten, „woselbst in den Katechisationen an gewissen Tagen die gehaltene Predigt wiederholt, sonsten aber der Katechismus traktiert wird". — Eine ähnliche Ordnung erhielt sich wol den größten Teil des 18. Jahrhunderts an den Schulen; nur die Recitation des Katechismus scheint allmählich abgekommen zu sein. Die königlich preuß. ref. Gymnasien- und Schulordnung von 1713 will, daß „der Anfang der Information geschehe mit Ablesung eines Kapitels aus der h. Schrift und dem Gebet, der Schluß ebenfalls mit Gebet. In den deutschen Schulen muß vor und nach dem Gebet ein Psalm aus dem Lobwasser und ein geistlich, in der ref. Kirche üblich Lied alternative gesungen werden." „Wenn früh die Schule angeht," heißt es in der braunschweigischen Sch..O. von 1753, „so muß das Singen, Beten und Bibellesen nicht über eine halbe Stunde währen." Wir führen noch die Bestimmungen des von König Friedrich II. 1763 erlassenen General-Land-Schul-Reglements an, welche mit der Sch.-O. für Minden-Ravensberg von 1754 fast ganz übereinstimmen. „In der ersten Vormittagsstunde," heißt es §. 19, „wird ein Lied gesungen, welches der Schulmeister langsam und deutlich vorsagt und darauf mit den gesamten Kindern nachsingt. Alle Monat wird nur Ein Lied, welches von dem Prediger aufgegeben wird und nicht zu lang oder unbekannt sein muß, erwählet und gesungen, damit es Große und Kleine durch das öftere Singen auswendig lernen. Nach dem Gesang wird gebetet. Das Gebet aber verrichtet der Schulmeister entweder selbst oder läßt ein Morgengebet langsam und deutlich vorlesen. Danach beten sie alle zugleich, doch andächtig und vor Gott ihre auswendig gelernten Gebetsformeln. Ein Knabe liest langsam, deutlich und laut den monatlichen Psalm und darauf wird geschlossen mit dem Gebet des Herrn." Darauf folgt die Erklärung des Katechismus, welche nicht mehr der Andacht, sondern dem Unterricht angehört. „Gegen das Ende der dritten Vormittagsstunde werden die Kinder zum Gebet ermuntert, und wenn der Schulmeister solches verrichtet, auch noch der monatliche Psalm oder etwas aus dem monatlichen Liede vorgelesen, werden die Kinder aus der Schule dimittieret." Nachmittags werden einige Verse gesungen und der monatliche Psalm gelesen. Beim Beschluß der Schule am Sonnabend, an welchem eine Widerholung der gelernten Sprüche, Psalmen und Lieder stattfindet, und das Evangelium und die Epistel des Sonntags gelesen wird, „werden die Kinder herzlich ermahnt, den Sonntag wol anzuwenden, in der Kirche sich still und andächtig zu beweisen und Gottes Wort zu ihrem Heil zu hören und zu bewahren." Auch die kursächsischen Schulordnungen von 1773 für die Fürstenschulen und die lateinischen Stadtschulen verlangen, daß an jedem Tage nach dem Frühgebet und nach dem Gesange ein Kapitel aus der Bibel vorgelesen, kurz erklärt und zum thätigen Christentum angewendet werde (bei Vormb. III, S. 620—656).

Das Zeitalter der Aufklärung konnte auch auf diesem Gebiete nur Deformation bringen. Es mag immerhin schon früher der Fall gewesen sein, daß die Sitte vielfach zu einem „todten Buchstabendienst und Mechanismus" herabsank; wo sie beibehalten werden mußte, ward sie dazu in der bezeichneten Zeit immer mehr; nur so sind die Klagen über die vielen Andachten, welche man in manchen Aufzeichnungen aus jener Zeit trifft, erst recht verständlich. Eben so häufig gab man wol auch die Sitte ganz auf; in dem Lektionsverzeichnis eines Pädagogiums aus dem J. 1787 fanden wir an die Stelle des Morgengebetes eine Ansprache des Inspektors gesetzt „zur Erweckung guter Vorsätze für den Tag". Doch scheinen im großen und ganzen die Schulen, die höheren sowol wie die niederen, die Morgenandacht wenigstens beim Beginn des Unterrichts sich

bewahrt zu haben. Die Schulgesetzgebung in diesem Jahrhundert hat ins einzelne gehende Anordnungen in dieser Hinsicht vermieden und sich in der Regel auf die allgemeine Bestimmung beschränkt, daß der Unterricht mit einem Gebet begonnen und beschlossen werden solle, in Preußen durch die Verf. des Minist. v. Altenstein vom 28. Juni 1826; in Bayern hat man 1839 die Einschaltung eines Gebetes für den König und die Obrigkeit an jedem Tage befohlen. Im übrigen ist der Schule die Freiheit gelassen worden, ihre Andachten nach ihrem Bedürfnis zu gestalten, und so hat sich denn eine sehr große Manigfaltigkeit in der Behandlung derselben herausgebildet, welche in dem „Pädagogischen Archiv" 1860, Bd. II, S. 438 u. 439 sehr treffend geschildert ist. Einzelnes werden wir noch anzuführen haben; wir verweilen jetzt nicht länger dabei, sondern versuchen vielmehr für die Einrichtung der Andachten einige Gesichtspunkte zu gewinnen.

In der Schulandacht weiht die Schulgemeinde ihre gesamte Thätigkeit, ihr Leben dadurch, daß sie als ein Ganzes vor ihren Gott und Herrn hintritt, sich zu gemeinsamer Bitte, zu gemeinsamem Dank vereint und sich in allen ihren einzelnen Gliedern unter die Zucht und Vermahnung des göttlichen Wortes stellt. Die Schulandacht setzt daher die Anwesenheit und Teilnahme aller Angehörigen der Schule, der Lehrer wie der Schüler voraus; die natürlichen Zeiten derselben sind der Anfang und der Schluß der Arbeitswochen, der Semester, der Schuljahre; die gegebenen „Priester" in ihr sind die Vorsteher und Leiter der Schulgemeinschaft, der Direktor und die Lehrer; ihre notwendigen Elemente die für die Erbauung überhaupt vorhandenen, Gesang, Gebet und das Wort Gottes. Es muß als ein das innerste Leben einer Schule schädigender Mangel bezeichnet werden, wenn ihr die Möglichkeit fehlt, die Gesamtheit ihrer Schüler in einem Raume zu vereinen, und wenn sie außer Stande ist, das Gefühl für die Gemeinschaft dadurch zu wecken und zu wahren, daß sie alle die ganze Schule berührenden Akte vor der versammelten Schulgemeinde vornimmt. — Neben der Gesamtheit verlangen aber auch die enger verbundenen Kreise, die einzelnen Klassen, Berücksichtigung; ihre tägliche Arbeit bedarf des zu erflehenden Segens von oben, die Vollendung derselben fordert zum Dank gegen Gott auf. Neben die *allgemeinen Schulandachten* tritt daher die *Klassenandacht* zum Beginn und Schluß des täglichen Unterrichtes; sie wird als die täglich widerkehrende in einfacheren, kürzeren Formen sich zu bewegen haben.

Die einzige allgemeine und unerläßliche Forderung, welche wir für die Gestaltung der Schul- und Klassenandachten zu stellen haben, ist die, daß *jede Schule für ihre Zeit, ihre Form und ihren Inhalt eine feste Ordnung habe.* Wir meinen nicht, daß für alle Schulen dieselbe Ordnung bestehen solle. Im Gegenteil, wie es laut der Augustana für die Kirche nicht notwendig ist, ubique esse similes traditiones humanas seu ritus aut ceremonias ab hominibus institutas, so nehmen wir auch für die evangelische Schule die Freiheit in Anspruch, daß sie nach ihrem eigenen Maße, nach dem Maße ihrer Kräfte und ihres Bedürfnisses, ihre Andachten regele. Sie hat für sich zu entscheiden, ob sie täglich allgemeine Andachten halten oder ob sie in der Erwägung, daß denselben ihre besondere Weihe durch ihre größere Seltenheit gewahrt werden müsse, sie dem Anfang und dem Schluß der Wochen vorbehalten, oder ob sie durch dieselben auch noch den Beginn der zweiten Hälfte der Woche, den Donnerstag auszeichnen will; ob sie Klassenandachten zum Beginn und Schluß der Vormittags- und Nachmittagslektionen einzurichten für gut findet, oder ob sie dieselben auf den Beginn am Morgen und den Schluß am Nachmittag beschränken, oder ob sie in der Besorgnis, es könne für ein Gebet am Schluß die nötige Sammlung fehlen, sich an der Morgenandacht genügen lassen will; ob sie für das Halten sämtlicher Andachten alle Lehrer heranziehen oder einige dem Direktor oder den Ordinarien allein übertragen will; ob sie das Gebet in den Klassen ausschließlich durch Lehrer oder auch durch einzelne Schüler verrichten lassen will u. dgl. mehr. Über solche Dinge, welche teils durch alten herkömmlichen Gebrauch bedingt sind, teils von äußeren, nie ganz außer Acht zu lassenden Verhältnissen abhängen, ist ein allgemein gültiges Urteil zu fällen unmöglich; sie müssen der Einsicht des Direktors

und der Lehrer überlassen bleiben. Wol aber ist zu verlangen, daß innerhalb einer Schule dieselbe feste Ordnung gelte und daß sich alle Lehrer an dieselbe gewissenhaft binden. Es ist durchaus nicht gleichgiltig, ob ein Lehrer in der Klasse eine Andacht hält, der andere nicht, ob der eine die Schüler zum Gebet aufstehen läßt und ihre Haltung überwacht, der andere sie sitzen läßt, ob ein Lehrer selbst betet, während der andere ein Gebet verliest und der dritte einen Schüler beten oder lesen läßt, ob der eine das Wort Gottes heranzieht, der andere nicht, ob dieser sich in langen erbaulichen Betrachtungen ergeht, während jener in übergroßer Kürze seine Gleichgiltigkeit offenbart u. s. w. Diese Freiheit ist sicherlich vom Übel, weil sie die Jugend verwirrt und den feierlichsten Akt des Schullebens der Willkür persönlichen Beliebens preisgiebt. Man verlangt doch sonst von dem einzelnen Lehrer, daß er in Beziehung auf äußerliche Dinge im Interesse der eingeführten Schulordnung sich seines besonderen Beliebens begebe und sein Verfahren an diese binde; um wie viel notwendiger wird für eine Schule eine feste Ordnung für die Form ihrer Andachten sein! Aber auch ihr Inhalt erfordert eine ähnliche Ordnung.

Ein Lehrerkollegium wird nur durch die in ihm herrschende Einheit des Geistes erziehungstüchtig. Mit Recht erwartet man, daß diese Einheit nicht bloß in der Erteilung des Unterrichtes, sondern ganz besonders in der Behandlung der Schüler und in der Handhabung der Zuchtmittel sich offenbare; man hat sehr richtig gesagt, daß namentlich in der letzten Beziehung der Lehrer sich stets als den Vertreter der Gesamtheit anzusehen habe, und daß die Schüler zu gewöhnen seien, in ihren Übertretungen des Gesetzes Verletzungen der Gesamtordnung der Schule zu erkennen und in der Strafe niemals das persönliche Belieben des einzelnen Lehrers, sondern den Rückschlag der verletzten Ordnung zu empfinden. Dieselbe Einheit des Geistes soll sich auch in den Schulandachten offenbaren, wofern sie anders erziehlich dadurch wirken wollen, daß sie den Schüler die Erfahrung des Segens der andächtigen Erhebung seines Herzens zu Gott machen lassen und ihn an eine christliche Lebensordnung gewöhnen. Der Erziehungsaufgabe der Schule gegenüber haben alle Lehrer derselben gleiche Verpflichtung und gleiche Berechtigung. Es ist denkbar, daß die allgemeinen Schulandachten, zumal wenn sie auf zwei in der Woche beschränkt sind, nicht von allen Lehrern einer Anstalt, sondern etwa nur von dem Direktor oder den Religionslehrern oder den Ordinarien gehalten werden; aber es ist nicht wol denkbar, daß ein Lehrer von der Abhaltung der Klassenandachten ausgeschlossen wäre oder sich selbst ausschlösse. Ein Lehrer, dem, wie einer einmal von sich gesagt haben soll, „man es an seiner Stirn ansehen müsse, daß er nicht beten könne", würde für die Schule eine schwere Last sein; die Befreiung desselben von jener Pflicht durch eine künstliche Anlegung des Stundenplans wäre der einzige und durch seine merkbare Absichtlichkeit sehr bedenkliche Notbehelf. Neben die gleiche Pflicht aller stellt sich aber die Verschiedenheit in der Begabung und in der religiösen Stellung der einzelnen und nötigt die Schule, für ihre Andachten eine Form und einen Inhalt zu suchen, „welcher," wie es a. a. O. S. 443 treffend heißt, „die Gewähr leistet, mindestens allen ordentlichen Lehrern die Leitung derselben ohne irgend welche Besorgnisse für die Jugend wie auch mit nötiger Wahrung des religiös christlichen Standpunktes der Lehrer zumuten zu können." Denn es liegt auf der Hand, daß „innerlich sich widersprechende Andachten" unausbleiblich sind, wenn in der Auswahl des zur Erbauung dienenden Materials verschiedene freie Verfügung gelassen wird. Das freie Gebet ist ohnehin nicht jedermanns Sache; die innere Verschiedenartigkeit der zum Vorlesen gewählten Lieder, Gebete oder Bibelstellen, in welchen sich sehr entgegengesetzte religiöse Auffassungen offenbaren können, wird sich schwerlich dem Auge der Schüler entziehen und eine sehr verkehrte Beurteilung der Person und der Sache herausfordern; die erbaulichen Betrachtungen, welche nicht selten gerade von christlich ernsten und streng kirchlichen Lehrern bevorzugt werden, verlieren sich leicht in das Ungemessene, ziehen in ungehöriger Weise die religiöse Belehrung in den Bereich der Andacht und erreichen durch ihren Predigtton wenig oder nichts. Diese Mißstände sind nur durch eine Ordnung der Andachten zu vermeiden, welche durch

ihren Anschluß an einen kirchlich gegebenen Inhalt eine Gleichartigkeit ihrer Behandlung ermöglicht. Die Objektivität des kirchlichen Glaubens und der kirchlichen Lebensformen wird, wir wissen es wol, unter der Berufung auf das Recht der evangelischen Freiheit vielfach in ihrer Bedeutung verkannt: „Offenbar aber haben diese beiden Richtungen sich gegenseitig zu durchdringen und zu beschränken, damit einerseits das Recht der Person, andererseits die Geltung der Kirche gewahrt, einerseits die religiöse Erstarrung, andererseits das wilde und zuchtlose Auseinanderfahren der Subjektivität vermieden werde. Das vollkommen christliche Leben und Glauben ist dasjenige, in welchem zwischen diesen beiden Tendenzen das Gleichgewicht vorhanden ist, in der Praxis wird man leicht die eine oder die andere vorwiegend finden." (Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädagogik 1856. II. S. 180.) In der Praxis der Schulandachten nun, als der Andachten einer größeren Gemeinschaft, wird, denke ich, naturgemäß die Richtung auf die Objektivität vorwiegen; ihr Inhalt wird vorzugsweise dem Kirchenliede und dem Worte Gottes zu entnehmen sein. Wenn irgendwo, so wird hier die Sitte der älteren evangelischen Schule ein lehrreiches Vorbild für die Entwerfung einer Andachtsordnung geben und den Weg zu einer angemessenen Gestaltung der Andachten zeigen. Diesen Weg betrete die einzelne Schule in ihrer Weise; sie schaffe sich ihre Ordnung auf dem Grunde der evangelischen Kirche, der sie angehört, und wie sie der Geist treibt; aber eine feste Ordnung ist ihr unentbehrlich, wenn es ihr mit ihren Andachten überhaupt Ernst ist.

Nach dem Gesagten versteht es sich von selbst, daß wir nicht daran denken, eine Musterordnung für die Schulandachten aufzustellen; wir können nur auf Grund gemachter Erfahrungen einige empfehlenswert scheinende Einrichtungen namhaft machen und meinen dabei über unmaßgebliche Vorschläge nicht hinauszugehen.

Im Anschluß an die Anzeige des vom Schreiber dieses herausgegeben „Christlichen Gesangbuches für Gymnasien und höhere Unterrichtsanstalten" (Glogau 1859, 7. A. 1884) ist in dem Pädag. Archiv a. a. O. S. 437—453 der in dem Gesangbuch S. 142 — 149 abgedruckte, von Scheibert entworfene „Bibelkalender für Schulandachten" besprochen und seine Verwendung in derselben so wie ihre darauf gegründete Einrichtung ausführlich dargelegt worden. Derselbe enthält für jeden Tag des Schuljahres einen und für den Fall einer Andacht am Schluß der Schulstunden zwei Bibeltexte von etwa 10—20 Versen, sämtlich in leicht erkennbarer Beziehung auf die Sonntags-Perikope stehend, und außerdem aus den im Religionsunterricht zu erlernenden Bibelsprüchen und Kirchenliedern einen Wochenspruch und einen Wochenvers, welche dieselbe Beziehung ausdrücken. In den allgemeinen Schulandachten, welche mit dem Gesange von einigen Versen aus einem Kirchenliede begonnen und geschlossen werden, spricht der Lehrer den Wochenspruch, verliest sodann den bestimmten Bibeltext, an dessen Stelle mitunter auch ein Katechismusstück tritt, hält an beide anknüpfend ein Gebet oder eine kurze Ansprache und schließt mit dem Wochenvers. Wenn zwischen die vorzulesenden Stücke ein geeignetes kleineres vom Sängerchor zu singendes Tonstück eingelegt wird, so gewinnt dadurch die Feier nicht wenig, wie denn überhaupt durch eine solche Verwendung dem Gesang in der Schule erst die rechte Stelle angewiesen wird, indem die Übungen einen bestimmten nahe liegenden Zweck erhalten. Besonders zu empfehlen sind diese Einlagen für die Wochenschlußandachten, in welche nach alter Sitte die Perikopen des folgenden Sonntags in den Mittelpunkt treten müssen. Hier scheint auch eine kurze Ansprache über dieselben an die Schulgemeinde (beachtenswerte Beispiele hat Campe in der Berliner Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1864, S. 425 ff. mitgeteilt; gute Winke giebt auch das „Evangelienbüchlein für evangelische Lehrer" von Dr. F. E. Crüger, Berlin 1855) die geeignetste Stelle zu haben, ebenso wie der feierliche Schluß mit Vaterunser und Segen. Bei täglichen allgemeinen Schulandachten wird das freie Gebet des Lehrers dann wegfallen können, wenn der Bibeltext mehr oder minder psalmenartig ist. In den Klassenandachten, für welche Wochenspruch, Bibeltext und Wochenvers ausreichen können, mag das Gebet des Lehrers ebenfalls wegfallen und etwa nur vor

den Religionsstunden oder bei besonderen Anlässen hinzutreten. Ob bei denselben der Gesang etwa des Wochenverses möglich ist, hängt von besonderen Umständen ab. Bei einer solchen Einrichtung dürfte die Zeitdauer der Klassenandachten nicht über 5, die der Schulandachten nicht über 10 und die der Wochenschlußandachten nicht über 15 Minuten auszudehnen sein. Es werde noch hervorgehoben, daß diese Organisation der Schulandachten in engem Zusammenhang mit dem Religionsunterricht steht und „den Lernstoff auch als eine Sprache des Herzens erkennen, verstehen und gebrauchen" lassen will, daß durch die tägliche Widerholung innerhalb derselben Woche die Wirkung auf das Gemüt verstärkt und durch die feste Einprägung ein unverlierbarer Schatz für das Leben gewonnen wird*).

Am weitesten verbreitet ist wol die Sitte, die Klassenandachten auf ein einfaches freies Gebet zu beschränken. Gewiß an sich unverwerflich, wenn sich nur nicht die meisten der früher bezeichneten Mißstände so leicht daran anschlössen, und wenn nur die Gabe des rechten und echten Gebetes ohne weiteres bei allen Lehrern vorausgesetzt werden dürfte oder ihnen zu jeder Zeit zu Gebote stünde. Mit Recht wird daher von verschiedenen Seiten nach der alten Sitte auf den Gebrauch feststehender Gebete gedrungen, bei denen die Schüler, weil sie dieselben kennen, sich nicht bloß anhörend, sondern mitbetend verhalten können. Luthers bekannte Gebete im Katechismus sind durchaus klassisch; Sammlungen, wie das Calwer „Schulgebetbüchlein" oder die Schulandachten von Völkerling (Berlin 1842), welche Palmer empfiehlt, oder die Gebetsanhänge an kirchliche Gesangbücher liefern anwendbare Gebete. „Die regelmäßige Wiederkehr der alten Gebete wirkt auf die Jugend sehr tief. Arnold hatte ein besonderes Gebet, mit dem er seinen eigenen Unterricht eröffnete, und zwar jeden Morgen." (Neue Jahrb. a. a. O. S. 184.) Sehr

*) Die pommersche Direktorenkonferenz hat 1867 die Schulandachten zum Gegenstand ihrer Beratung gemacht. Da die Verhandlungen nicht in den Buchhandel gekommen sind, so dürfte die kurze Mitteilung des Wesentlichsten an der Stelle sein. (Vgl. auch Erler, Die Direktoren-Konferenzen S. 146 f.). So einig die Konferenz war, daß gemeinsame Schulandachten zu halten seien, so sehr giengen die Meinungen darüber auseinander, ob dieselben täglich zu halten oder auf den Wochenanfang und Schluß zu beschränken seien; die für das eine oder andere beigebrachten Gründe zeigen deutlich, daß die Entscheidung von der Erwägung der besonderen Verhältnisse einer Anstalt abhängig ist. Einig war man ferner darüber, daß diese Schulandachten womöglich abwechselnd von allen Lehrern gehalten, und daß sie mit Gesang begonnen würden. Als notwendiger Bestandteil derselben wurde die Schriftvorlesung anerkannt und für denselben die Verabredung einer gewissen nicht absolut zwingenden Ordnung durch Feststellung eines Lektionariums, wie solches z. B. in einem Programm des Gymnasiums zu Torgau abgedruckt sei, empfohlen, weil dadurch ein tieferer und zusammenhängender Inhalt in die Schulandachten komme, und die Lehrer der zeitraubenden Mühe des Suchens überhoben würden. Ein Mitglied befürchtete, daß dadurch die ganze Sache zu äußerlich werde. Das Gebet, d. h. die direkte Anrede an Gott hielt die Mehrzahl für ein weiteres wesentliches Element, einige nur in dem Fall, daß eine Schriftvorlesung nicht vorhergegangen. In Betreff des Schlußgesanges wurden verschiedene Beobachtungen mitgeteilt, nach denen ihn die einen für notwendig und höchst erbaulich, die andern ihn, auch mit Rücksicht auf die Zeitersparnis, für entbehrlich erklärten. Das Erhebende des gelegentlich vom Chor ausgeführten rhythmischen Choralgesanges wurde von einer Seite warm gepriesen. Das Gebet in den einzelnen Klassen, wenn eine tägliche Andacht nicht stattfindet, wird für zweckmäßig und notwendig erklärt; das Gebet am Schluß des Unterrichtes wurde zum Teil als etwas mechanisches getadelt, doch ward seine Beibehaltung von der Mehrzahl empfohlen. Der oben ausgesprochene Gedanke, daß in der Ordnung der Schulandachten die Einheit des in der Schule waltenden Geistes zum Ausdruck kommen solle, ist nicht näher berührt worden. Scheibert sagt einmal: „Nicht das einzelne lehrende Subjekt, sondern das unter allen Lehrern gewordene und von ihnen gewissermaßen erzeugte einheitliche Geistesleben in der Anstalt ist das Individuum, dem die Freiheit wie in allen Unterrichtsgegenständen und in Regierung und Zucht, so auch auf dem Gebiete der Schulandachten möglichst zu wahren ist. So selbstverständlich für sie der positive Gehalt des Christentums und das Bekenntnis der Kirche zu wahren ist, so gewiß werden sie dennoch ein Produkt des in der Anstalt waltenden religiösen Geistes sein und so einen individuellen Charakter erhalten." — Biblische Lektionen für die Morgenandachten sind mehrere vorhanden; so von Stier, Volz, Reinthaler u. a.

eingehend ist dieser Gegenstand von Palmer in der Katechetik (S. 539—558, 2. A.) behandelt worden. Indem wir auf die lehrreichen Erörterungen desselben verweisen, bemerken wir, daß mit seiner Empfehlung liturgischer Formen für die Schulandachten auch für die Volksschule u. a. Goltzsch in dem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" (3. A., S. 158) und L. Grote im Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1854, S. 676) übereinstimmen. Dieser wünscht eine Art Schulagende mit bestimmten Gebetsformeln zu regelmäßigem Gebrauch und schlägt folgende Form der Schulliturgie vor: erst ein Gesang, welcher sich auf die Morgenstunde oder auf die jedesmalige Zeit im Kirchenjahre bezieht, dann das vorgeschriebene Gebet. „Zum Schlusse werde von den Kindern entweder eins aus den fünf Hauptstücken oder eine Zusammenstellung von Bibelstellen nicht hergesagt, sondern gebetet", wobei nur die älteren und vorgerückteren Kinder, welche die Hauptstücke und Sprüche völlig inne haben, mitfungieren sollen. Jener empfiehlt für die täglichen Andachten das Vorlesen eines für jeden Wochentag bestimmten Morgengebetes durch ein Kind und damit abwechselnd den Gesang und die Recitation eines Kirchenliedes, für die Festzeiten aber im Kirchenjahr ein- auch zweimal in der Woche zu Anfang der Schule eine liturgische Andacht. Sie „kann bestehen aus dem Gesang einiger Liederverse, einem vom Lehrer gesprochenen biblischen oder der Agenda entlehnten Eingangsspruche, einem von sämtlichen Kindern gesprochenen Gebete, fast stets aus einigen Versen desselben Liedes bestehend, womit der Gottesdienst eröffnet wird, einer biblischen Lektion, von einem Tags zuvor dazu bestimmten Kinde der obersten Abteilung gelesen, aus dem Gesang noch eines Verses und dem von Lehrern und Kindern gemeinsam gebeteten Vaterunser. Statt dessen kann auch bisweilen von der im pommerschen Schul- und Hausbuch abgedruckten Schulliturgie, welche in Wechselgebeten des Lehrers und der Kinder besteht (ein Beispiel dafür giebt auch Palmer S. 544) und die von dem Gesange einiger Liederverse umschlossen wird, Gebrauch gemacht werden." Wir könnten noch eine Reihe anderer Vorschläge beibringen; aber wir halten das Ausgeführte für ausreichend, um eine Vorstellung zu geben, wie sich die für jede Schule verlangte Ordnung ihrer Andachten gestalten möchte.

Neben den durch den regelmäßigen Lauf des Schullebens dargebotenen Andachten finden sich noch besondere Anlässe zu gottesdienstlicher Feier in der Schule. Wir denken zunächst an die an nicht wenigen Anstalten herkömmliche Sitte einer die gemeinsame Abendmahlsfeier der Schule vorbereitenden Andacht, einer hora sacra, wie sie an manchen Orten heißt; wir denken sodann an die durch besondere Feier ausgezeichneten Anfänge und Abschlüsse der Schularbeit zum Beginn und am Ende längerer Zeitabschnitte, der Semester und der Schuljahre. Wir denken dagegen nicht an solche Feierlichkeiten der Schule, bei welchen andere, der Schulgemeinschaft nicht angehörige Personen zugegen sind. Denn wenn diesen auch durch den Gesang eines Chorals, mitunter wol auch durch ein Gebet, eine religiöse Weihe gegeben wird, so dürfen sie doch nicht eigentlich Schulandachten sein. Diese sind nur in dem geschlossenen Kreise der Schulgemeinschaft denkbar. Gesang, Gebet und Schriftvorlesung werden zwar für die bezeichneten Andachten ebenfalls die Bestandteile bilden; indes darf in ihnen die Ansprache, die das Wort Gottes für das Bedürfnis der Jugend anwendende Paräneſe, einen größeren Raum beanspruchen als in den gewöhnlichen Andachten. Gewiß ist es nicht leicht, für diese eigentlichste Schulrede das rechte in das Herz dringende Wort zu finden; sie soll und darf keine Predigt sein und muß doch etwas von der Predigt an sich tragen, sie soll keine erbauliche Betrachtung von ermüdender Länge sein, welche, anstatt geistige Sammlung zu bewirken, die Jugend einschläfert und abstumpft; sie soll mitten aus dem Leben der Schule herausgeboren und auf der genauesten Kenntnis der Schüler, der unter ihnen sich geltend machenden Richtungen, der vorhandenen Schäden ruhend sie zur geistigen Einkehr in sich selbst, zum Selbstbesinnen nötigen und durch die Ermahnung, sei es Warnung oder Ermunterung, ihrem Willen kräftigende Anregungen geben; bei dem allen soll sie neben dem gereifteren Schüler auch den jüngeren nicht leer ausgehen lassen. Der Ernst, die Treue und die

Liebe des einsichtigen Erziehers wird vor diesen Schwierigkeiten nicht zurückschrecken, sondern sie nach dem Maße seiner Kraft und seiner Gaben zu lösen suchen. Insbesondere wird, wie wir glauben, auf diesem Gebiete die Thätigkeit des Direktors als des Hauptes der gesamten Schulgemeinschaft sich entfalten müssen; Paränesen der zweiten Art können wir uns kaum aus einem anderen Munde denken, während die Ansprache in einer hora sacra wol auch anderen Lehrern, namentlich den Religionslehrern zufallen dürfte. Die individuelle Natur dieser Schulreden macht es erklärlich, daß nur selten welche gedruckt werden. Liere (Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1850, S. 11 ff.) spricht sich über die an sie zu stellenden Anforderungen anregend aus und teilt ein vortreffliches Beispiel über Joh. 10, 12 mit. Die „Schulvorträge“ von Greverus (Oldenburg 1855) entsprechen in ihrer Absicht dem angedeuteten Grundgedanken, sind aber in ihrer Ausführung nicht gerade als vorbildlich zu empfehlen; auch ziehen sie häufig Fremdartiges herbei. Unter den „Schulreden über Bibel- und Liedertexte“ von K. T. Kriebitzsch (Leipzig 1857) sind einige ganz vorzüglich; man wird aus ihnen manche Anregung und manchen fruchtbaren Gedanken gewinnen können. In der Form sind sie ganz wie Predigten. Insbesondere empfehlenswert sind die „Evangelischen Schulreden“ von Dr. Fr. H. R. Frank (Altenburg 1856), da sie bei der Gediegenheit ihres Inhalts sich auch in der Form dem Schulvortrage enger anschließen.

Es wird niemand behaupten, daß die Schule mit den bis jetzt besprochenen Andachten die Grenzen ihres Gebietes überschreite und in das der Kirche übergreife. Sie soll in der That auch nicht „aus ihrem Prüfungssaale eine Kirche, aus ihrem Katheder eine Kanzel, aus den Stufen zu demselben einen Altar, aus dem Gange von der zerstreuenden Schulstube nach dem Betsaal einen sammelnden Kirchengang, aus der jugendlichen leichten Schar lebenserfahrene und geprüfte Herzen machen“ wollen; selbst in ihren Andachten soll sie nur die Vorbereitung für einen gesegneten Kirchenbesuch ihrer Schüler geben. Darum ist sie in keiner Weise berechtigt, Einrichtungen zu treffen, welche auch nur von fern den Schein erwecken könnten, als sollten sie für die Zöglinge die Teilnahme am Gemeindegottesdienste ersetzen. Wenn gleichwol hin und her die Schule noch auf besondere Veranstaltung für die religiöse Erbauung der Jugend denkt, so kann sie es nur so lange thun, als die Kirche das oben berührte Bedürfnis nicht befriedigt. Nur so lange werden besondere in der Schule gehaltene Jugendgottesdienste statthaft erscheinen können. In manchen Fällen haben die Geistlichen dazu die Hand geboten und in der Aula eines Gymnasiums für seine Angehörigen von Zeit zu Zeit einen vollständigen Gottesdienst gehalten, ganz in der Form des kirchlichen. In anderen Fällen hat die Schule einen eigenen Versuch gemacht und sich mit Vorliebe liturgischen Andachten zugewendet, für welche die Formen aus Strauß' liturgischen Andachten (Berlin), Schöberleins Schatz des liturgischen Chor- und Gemeindegesanges (Göttingen 1865), Eck und Filitz, vierstimmige Choralsätze der vornehmsten Meister des 16. und 17. Jahrhunderts (Essen), Grells Motetten (Op. 34, 35, Berlin, Trautwein) u. a. leicht zu finden sind. Nachdem Schreiber dieses zwei für liturgische Andachten in der Advents- und Fastenzeit bestimmte Formulare in seinem Gesangbuche S. 149, 153 mitgeteilt hatte, sind in der Zeitschr. f. d. G. W. 1867, S. 328 von W. Hollenberg zehn weitere Formulare (zwei für Advent und Weihnachten, eins für die Epiphaniaszeit, zwei für die Passionszeit, drei für die Freudenzeit und Pfingsten und zwei für die Trinitatiszeit) veröffentlicht worden. Es ist in ihnen allen von einer Ansprache oder Predigt abgesehen; sie enthalten biblische Lektionen und Wechselgesänge zwischen dem Chor und der Schulgemeinde und versuchen eine mit den einfachsten Mitteln erreichbare und, wie bezeugt werden darf, wirklich erreichte Erbauung der Jugend. Wenn in den gewöhnlichen Schulandachten die Schule schon die gebührende Rücksicht auf den Kreislauf des Kirchenjahres nimmt und ihre Zöglinge gewöhnt, sich in denselben nach seinen verschiedenen Zeiten hineinzuleben, so werden ihr diese liturgischen Andachten in ihrem vorwiegenden Anschluß an die heiligen Zeiten das Mittel bieten, diese mit Recht von ihr verlangte Einwirkung auch noch von der

Seite des Gemütes zu verstärken. Vor allen Dingen muß in den Lehrerkollegien der rechte Sinn für derartige Versuche vorhanden sein; sie anzuordnen, würden wir nimmer empfehlen, so wenig wir für eine bestimmte Ordnung der Schulandachten Vorschriften der Behörden wünschen können.

Schließlich noch ein Wort über die Andachten in geschlossenen Anstalten, in Alumnaten u. dgl. Wie viel die ältere Zeit den Zöglingen der Kloster- und Fürstenschulen in dieser Beziehung zugemutet hat, kann ein Blick in die württembergische Kirchenordnung von 1559 (bei Vormbaum I, S. 107—110) oder in die kursächsische von 1580 (ebendas. S. 275) lehren. Ebenso bitten wir die leges scholae Nicrinae S. 355 ff., die exercitia pietatis religiosae in Walkenredensi coenobio a multis iam annis assidue continuata S. 548—552 und die Ordnung des joachimsthalschen Gymnasiums von 1607 (Bd. II, S. 62—81) nachlesen zu wollen: es ist schwer zu glauben, daß die Fülle der den Zöglingen auferlegten Andachtsübungen und Beschäftigungen mit dem Heiligen nicht abstumpfend gewirkt habe. Bekanntlich haben diese und ähnliche Einrichtungen sich sehr lange erhalten. Man kann Dinter, welcher in seiner Autobiographie (Neustadt a. d. O. 1829, S. 34) die in der Fürstenschule zu Grimma übliche Sitte beschreibt, nur beistimmen, wenn er sagt: „Die Wirkungen dieser Überladung darf ich einem Menschenkenner, einem Pädagogen nicht erst beschreiben. Solche Übertreibungen kommen jetzt nicht mehr vor. Aber Gott bewahre uns nur auch vor Erschlaffung, die vielleicht noch schädlicher wirkt, als die Überladung." Es ist selbstredend, daß die Andachten solcher Anstalten viel mehr den Charakter der Hausandachten annehmen werden, sie werden an den Anfang und das Ende des Tages gelegt werden müssen und die oben vorgeschlagene liturgische Gestaltung dieser Morgen- und Abendandachten wird kaum zulässig sein, aber Gesang, Gebet und Schriftvorlesung werden auch ihre Bestandteile bleiben. Dazu wird das Tischgebet noch treten. Ob daneben noch der Anfang und der Schluß des Unterrichtes durch eine besondere Klassenandacht auszuzeichnen ist, wird von den besonderen Umständen abhängig sein, namentlich auch davon, ob am Unterricht, wie es doch mitunter der Fall ist, eine größere Anzahl von solchen Schülern teilnimmt, welche nicht in der Anstalt wohnen. An manchen Anstalten sind häufigere erbauliche Ansprachen üblich, wie denn die von Kriebitzsch oben genannten in den Andachten eines Seminars gehalten worden, und die „Zwölf Bibelandachten aus dem Gymnasialleben" von Dr. Friedr. Danneil (auch unter dem Titel: Das Kirchenjahr in der Schule, Magdeburg 1856) aus dem Kloster Unserer lieben Frauen zu Magdeburg hervorgegangen sind. Wie hier die Möglichkeit gegeben ist, auch den kirchlichen Gottesdienst der Jugend entsprechend in der Predigt zu gestalten, wurde schon erwähnt. Im übrigen läßt sich für die Andachten dieser Anstalt nur die Forderung einer festen Ordnung widerholen: ihre besondere Einrichtung wird in noch höherem Maße individueller Natur sein, als bei s. g. freien Schulen. Klix.

Schulgrammatik. Der Begriff „Schulgrammatik" steht entgegen dem Begriffe einer „wissenschaftlichen, ausführlichen Grammatik". Zwar kann man mit allem Recht die Frage erheben, ob bei dem jetzigen Stande der Sprachwissenschaft überhaupt noch von einer selbständigen Wissenschaft der Grammatik die Rede sein könne. Denn die Begriffe Sprachwissenschaft und Grammatik als Wechselbegriffe zu gebrauchen, wie dies in „Reisigs Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft" und in Steinthals Schriften vielfach geschieht, sollte doch nun einmal aufhören. Nach den hergebrachten Anschauungen umfaßt die Grammatik Formenlehre und Syntax. Niemand aber wird behaupten, daß damit das Gebiet der Wissenschaft beschrieben sei, zu welcher doch auch noch Lexikologie, Synonymik, Metrik, Stilistik ꝛc. gehören. Einzelnes aus diesen letzteren Fächern enthalten nun auch die landesüblichen Grammatiken, aber doch nur für die Schulzwecke brauchbares, zu Nutzen und Frommen der lernenden Jugend. Deshalb, weil die Grammatiken, namentlich die lateinischen, etwas von der Metrik, von dem Kalender, von Maß,

Gewicht und Münzen, von Stilistik (in der syntaxis ornata) und Rhetorik enthalten*), sind sie wol recht brauchbar für die Schulen, aber sie haben eben damit den Anspruch auf strenge Wissenschaftlichkeit aufgegeben. Wol ist die Formenlehre, die Lehre von den Elementen der Sprache, den Buchstaben, Lauten, Accenten, Worten, Wortbildungen und Flexionen, und ebenso die Syntax oder die Lehre von den Sätzen, je ein eignes wissenschaftliches Gebiet; zusammengestellt aber werden sie nur um des Unterrichts willen und man könnte, wenn es für den Unterricht ebenso praktisch wäre, zu der Formenlehre an sich ebensowohl die Metrik, zu der Syntax die Stilistik gesellen. Die Wissenschaft der Sprache, wie sie sich in den letzten Jahrzehnten gestaltet hat, verlangt, daß alle diese Fächer jedes für sich und abgesondert behandelt werden. Werden einige derselben miteinander gepaart, so geschieht es aus Gründen, welche außerhalb der Wissenschaft selbst liegen. So beschäftigen sich ausschließlich mit der Formenlehre die Schriften von Leo Meyer, Christ, Corssen; Bernhardy aber hat eine wissenschaftliche Syntax der griechischen Sprache geschrieben und einer der neuesten Bearbeiter der griechischen Grammatik, Aken, sagt in der Vorrede zu seiner Schulgrammatik S. IX, die Syntax gelte ihm als derjenige Teil der Grammatik, bei dem allein eine wissenschaftliche Behandlung ihre Berechtigung habe. Damit wird wenigstens der Syntax ihre Selbständigkeit gesichert, wenngleich die Formenlehre, namentlich nach sprachgeschichtlicher Begründung, sicher auch wissenschaftlicher Natur ist.

Da wir es nun hier nicht mit der Grammatik überhaupt, sondern mit der Schulgrammatik zu thun haben, so wollen wir uns auf die Frage nicht weiter einlassen, ob es eine Grammatik für sich als selbständige Wissenschaft gebe, oder ob nicht vielmehr die Hauptteile, welche bisher das Ganze der Grammatik bildeten, für sich als besondere Fächer in dem großen Gebiet der Sprachwissenschaft ihre richtige Stelle finden. Immerhin ist die Gegenüberstellung von Schule und Wissenschaft, welche einen Hauptgegenstand der nachstehenden Erörterung bilden muß, auch durch die voranstehenden Bemerkungen zum Bewußtsein gebracht worden. Schule und Wissenschaft nämlich können zwar einander nicht entbehren, verfolgen aber ganz verschiedene Zwecke. Die Wissenschaft will die Wahrheit erforschen und darstellen, die Schule will lehren und erziehen. Die Sprachwissenschaft will das Wesen der Sprache ergründen und darstellen, die Schule hat keinen linguistischen Zweck, sondern einen pädagogischen; sie will, sofern sie Sprachen lehrt, auf einem leichten und geistbildenden Wege zum Verständnis und zum Gebrauch derselben führen. Die Pflege und der Ausbau der Wissenschaft erfordert Gelehrte und Forscher, welche das ganze Gebiet überschauen, in einzelnen Teilen aber besonders zu Hause sind, und für die ganze gelehrte Welt, für den Fortschritt der Menschheit aller Zeiten und Völker arbeiten. Die Schule aber braucht Lehrer, für welche ein mäßiger Kreis von Kenntnissen genügt; ihre Wirksamkeit beschränkt sich auf das nachwachsende Geschlecht in einem bestimmten Volkskreis, deshalb müssen die Männer der Schule nicht gerade Gelehrte, wol aber Pädagogen sein. Sie verfolgt und erreicht ihren Zweck durch Lehrmethoden und Lehrbücher, diese Lehrbücher aber sind, sofern die Schule Sprachen lehrt, Sprachlehren, wie man auch manchmal die Schulgrammatiken nicht unpassend benennt.

Da nun die Schulgrammatik so wenig als die Schule der Wissenschaft entbehren kann, aber doch mit einem mäßigen Kreis von Wissen sich begnügt, so entsteht für uns die Aufgabe, anzugeben, wie eine Schulgrammatik nach Form und Inhalt angelegt sein muß, damit sie ihrem Zweck entspreche. Unter Form verstehen wir die Sprache und die Anordnung, unter Inhalt die Gegenstände der Schulgrammatik.

*) Die ältesten Grammatiken aus dem 15. und 16. Jahrh. enthielten noch mancherlei anderes, Stücke aus dem Katechismus, die Symbole; das doctrinale puerorum aus dem Mittelalter enthielt in 212 Versen die Geschichte des Alten und Neuen Testaments. Die Grammatik von Crusius von 1562 enthält ein lateinisches Wörterbuch, das symbolum apostol., das pater noster, eine divisio philosophiae, eine Übersicht über den Inhalt des N. Test., verschiedenes über Metrik, Münzen, Kalender &c.

Ehe wir nun näher hierauf eingehen, werden wol die Vorfragen zu besprechen sein, ob überhaupt eine Schulgrammatik nötig sei, sodann ob eine und dieselbe für alle Altersstufen des Gymnasiums ausreiche. Was die erstere betrifft, so könnte es scheinen, es genüge, wenn der Lehrer, welcher ja doch unter allen Umständen auch der Dolmetscher der Schulgrammatik für die Schüler sein muß, auf der Höhe des grammatischen Wissens stehe, und dann entsprechend dem Bedürfnisse der Schüler nach seiner eigenen Auswahl, Auffassung und Darstellung das Nötige mitteile. Der Lehrer wäre die lebendige Schulgrammatik, statt des geschriebenen Buchstabens würde das belebende Wort unmittelbar die Aufmerksamkeit fesseln, das Gedächtnis und die Einbildungskraft befruchten und das Verständnis öffnen. Allein eben darum, weil eine solche Wirkung des Wortes, manchmal auch eine solche Beherrschung des Stoffes nicht im allgemeinen bei den Lehrern vorausgesetzt werden darf, ist es schon für diese selbst zu wünschen, daß sie eine feste, gedruckte Grundlage haben, auf welche sie sich stets beziehen, von deren Form und Ausdruck sie stets ausgehen können. Wenn das geflügelte Wort des mündlichen Verkehrs nicht immer gerade das richtige und zutreffende ist, oder wenn in dem Augenblick des Bedürfnisses nicht immer das Wissen in seinem ganzen Umfange zu Gebote steht, so wird der Lehrer in dem gedruckten Wort die gewünschte Hilfe und Auskunft zur Hand haben. So wird die Schulgrammatik für den lebhaften und eifrigen Lehrer zu einer Art von Zügel, wodurch er immer wider in die richtige Bahn einzulenken veranlaßt wird, für den unbeholfenen, trockenen oder schwachen aber zu einem willkommenen Hilfsmittel, welches, wenn durch nichts anderes, so doch durch fortgesetzte Erklärung und Widerholung, die mangelhafte Selbstthätigkeit des Lehrers zu ersetzen vermag.

Schulgrammatiken aber halten wir nicht bloß um der Lehrer, sondern noch weit mehr um der Schüler willen, in deren Händen sie sich befinden sollen, für nötig, es wäre denn, daß man die Lehrer zu den Schülern so stellen wollte, wie in den Zeiten, da es noch keine gedruckten Bücher in den Schulen gab und die Lehrer auf das Diktieren und die Schüler auf Gedächtnisübungen angewiesen waren. Die Schulgrammatik ist für den Schüler, die Erläuterungen des Lehrers vorausgesetzt, ein Buch, mit dem er ganz vertraut werden, bei dem er sich stets Rats erholen und dessen Inhalt ihm allmählich durch den beständigen Gebrauch ganz geläufig werden soll. Fleißige und strebsame Schüler betrachten die Schulgrammatik als den Kern, um welchen sich ihre fortschreitenden sprachlichen Kenntnisse anlagern, sie beleben deren Inhalt aus der eigenen Belesenheit durch Beispiele und Erläuterungen und behalten wol auch die wichtigsten Partieen im Gedächtnis, selbst wenn sie nicht angehalten worden sind, die Regeln auswendig zu lernen. Eine Schulgrammatik in den Händen der Schüler hat nicht nur gegenüber von Diktaten die Zeitersparnis, sondern auch im Gegensatz zu dem lebendigen Wort des Lehrers das Gewicht der Überlieferung für sich. Das gedruckte Buch, in einem weiteren Kreise anerkannt und von höherer Stelle eingeführt, kann in Zweifelsfällen überall als ausreichender Nachweis und Beleg gebraucht werden, während das Wort, ohnehin den Wechselfällen der mündlichen Fortpflanzung ausgesetzt, niemals auf anerkannte Geltung sich Rechnung machen darf. Dieses Ansehen können auch die Diktate der einzelnen Lehrer, mögen sie noch so gründlich überdacht und noch so sorgfältig abgefaßt sein, niemals in Anspruch nehmen.

Damit nun aber Misverständnisse und Anstöße besonders bei Schülern jüngerer Klassen vermieden werden, muß im Gebrauch dieser Schulgrammatiken, wie auch in dem Gebrauche anderer Lehrbücher, eine gewisse Einheit stattfinden. Dies führt uns auf die zweite Vorfrage, die wir oben gestellt haben, ob eine und dieselbe Schulgrammatik für alle Altersstufen ausreiche. Zuvor kann man aber die Frage aufwerfen, ob jene Einheit etwa dadurch herzustellen wäre, daß für alle Anstalten eines Landes oder einer Provinz eine und dieselbe Schulgrammatik eingeführt würde. Die Zustimmung der Oberbehörde vorausgesetzt, sollte, wie wir glauben, hier in der Wahl

der Bücher selbst mögliche Freiheit gestattet werden. Die Vorteile, welche die Gleichförmigkeit in dieser Hinsicht, besonders beim Übertritt von Schülern in andere Lehranstalten, gewährt, sind doch eigentlich gering anzuschlagen gegenüber von den Nachteilen, die entstehen müssen, wenn einem Lehrer oder Lehrerkollegium Bücher aufgedrungen werden, mit welchen sie sich durchaus nicht befreunden könnten. Das höchste, was hier geschehen kann, ist Empfehlung anerkannter Bücher durch die Behörden, welche je nach Umständen mehr oder minder dringend gehalten sein kann. Daß zweckmäßige Schulbücher und insbesondere Schulgrammatiken sich von selbst Bahn brechen, das zeigt die Erfahrung an vielen Schulgrammatiken und es war z. B. kein Gewinn für die württembergischen Lateinschulen und Gymnasien, daß zu einer gewissen Zeit die Grammatiken von Buttmann und Gesenius wie auch die Lesebücher von Jacobs durch die Grammatiken und Lesebücher von Weckherlin infolge mittelbarer oder unmittelbarer Einwirkung von oben verdrängt wurden.

Was nun die Einheit für die verschiedenen Altersstufen betrifft, so glauben wir hier unterscheiden zu müssen zwischen solchen Klassen, welche erstmals an die Erlernung einer fremden Sprache kommen, ohne zuvor grammatischen Unterricht in einer solchen genossen zu haben, und solchen, welchen die Elemente einer fremden Sprache schon geläufig sind und die nun eine zweite oder dritte zu lernen haben. Für die ersteren, also für diejenigen Klassen, die in unsern Gymnasien das Latein und in unsern Realschulen das Französische anfangen, halten wir eine Schulgrammatik noch nicht für angemessen, wol aber ein eigens für Anfänger verfaßtes Elementarbuch, welches nicht nur eine für Anfänger berechnete Formenlehre und Syntax, sondern daneben auch eine genügende Anzahl von Beispielen zum Übersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache und umgekehrt und eine darauf bezügliche Wörtersammlung enthielte*). Wir würden ein solches Elementarbuch für die zwei untersten Klassen eines Gymnasiums, da wo das Latein wie in Württemberg schon mit achtjährigen Knaben begonnen wird, bestimmen; wo man das Latein erst mit neun- oder zehnjährigen Knaben anfängt, möchten wir den Gebrauch eines solchen Buches nicht über ein Jahr erstreckt sehen. Nach demselben erst sollte eine Schulgrammatik eingeführt werden, wir glauben aber, daß dann eine und dieselbe bei gehöriger Einrichtung für alle weiteren Gymnasialklassen bis zur Grenze der Universität ausreichen könnte**). Wenn die Schüler aber nach etlichen Jahren zum Latein auch das Griechische und Französische, oder zum Französischen auch das Englische lernen, so glauben wir, daß sie gleich mit der für alle Klassen bestimmten Schulgrammatik bekannt gemacht werden können, deshalb, weil sie eine geübtere Sprachkraft und die Kenntnis des grammatischen Aufbaus mitbringen.

Wenn nun dieselbe Schulgrammatik für alle Altersklassen mit Ausnahme der Anfängerjahre ausreichen soll, so tritt die Erörterung ihrer Beschaffenheit in Beziehung auf Form und Inhalt in den Vordergrund. Wir gehen von dem Grundsatz aus, daß der Verfasser einer Schulgrammatik mit dem Stande der wissenschaftlichen Forschung auf seinem Gebiet vertraut sein muß, von den Ergebnissen derselben aber nur das für die Schule Geeignete in einer den Bedürfnissen und Fähigkeiten des jugendlichen Alters angemessenen Form mitteilen darf. Wir haben es nun zunächst zu thun mit der näheren Bezeichnung dieser Form und mit der Auswahl des Stoffes. Die Form aber finden wir in der Sprache und in der Anordnung des Stoffes.

Die Sprache sei nicht gelehrt, aber auch nicht gewöhnlich. Sie sei ernst, würdig und gemessen, aber hüte sich, in die Sphäre der Alltäglichkeit herabzusteigen. Der Schüler muß durch die Sprache der Grammatik gehoben werden, er muß zu fühlen bekommen, daß er es nicht mit den Gegenständen des gemeinen Lebens zu thun hat, um

*) Vgl. den Art. Elementarbücher Bd. II. S. 155.

**) Vgl. Erläuterungen zur griech. Schulgrammatik v. G. Curtius S. 192 &c., wo Bonitz sich ebenfalls für eine Schulgrammatik im Griech. ausspricht: ebenso Bäumlein und Aken in den Vorreden zu ihren Grammatiken.

welche sich die tägliche Unterhaltung bewegt. Es muß ihm eine neue Welt aufgehen, zu der er sich zu erheben hat, in welcher er aber auch heimisch werden kann. Das volle Verständnis zu eröffnen, dazu ist das lebendige Wort des Lehrers bestimmt. Diese Forderungen müssen nun an Schulbücher überhaupt, insbesondere auch an die deutschen Lesebücher, an die Lese- und Lehrbücher über Geschichte und Geographie gestellt werden. In der Grammatik aber tritt dem Schüler eine solche Masse ganz neuer Anschauungen entgegen, von den Lauten und Sylben bis zu der Satzlehre und dem Periodenbau, daß die Gefahr näher ist, die Sprache möchte zu gelehrt, als sie möchte zu niedrig werden. Wenn nun das Geheimnis darin liegt, daß das Buch den Ton trifft und einhält, welcher für die Schüler nicht zu hoch ist, vielmehr sie weckt, trägt und hebt, indem er an das in ihnen bereits Vorhandene anknüpft, so ist es die Aufgabe des Lehrers, das Geschriebene den Schülern so nahe zu bringen durch das mündliche Wort, daß es zu ihrem Eigentum wird, und es muß ihm gestattet sein, im vertraulichen und unmittelbaren Austausch mit dem Schüler, um das Abstrakte konkret zu machen und das Fernstehende näher zu bringen, sich auch solcher Mittelchen zu bedienen, welche die Sprache des Buches von sich weisen soll. Da wird man manchmal zu der provinziellen Redeweise und Aussprache herabsteigen und es mag einem wackern Lehrer in Schwaben nachgesehen werden, wenn er vor Fehlern bei dem Zusammentreffen des Dativ und Accusativ vom französischen pronom personnel beim Verbe dadurch warnt, daß er den Schülern sagt: Die Franzosen haben kein „Luile“ (schwäb. Deminutivum von Louis) und kein „Lörle“ (Deminutivum von Lore). Hierher gehört auch das Mittel des Reims, dessen man sich in alter und neuer Zeit vielfach bedient hat, um der Jugend das Lernen zu erleichtern und mundgerecht zu machen. Bekanntlich war das in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters beim lateinischen Sprachunterricht allgemein gebrauchte doctrinale des Alexander von Dole ganz in leoninischen Versen abgefaßt. Ebenso beliebt sind die gereimten Genusregeln im Lateinischen und haben in die meisten Schulgrammatiken Eingang gefunden. Wenn wir nun auch die gereimten Genusregeln nicht beanstanden wollen, so müssen wir uns andererseits gegen die allgemeine Anwendung des Reims in einer Schulgrammatik ebenso wie in andern Schullehrbüchern erklären. Wenn es auch gelingen sollte, dem Burlesken auszuweichen, so bleibt doch das Leiermäßige, wodurch der ganzen Darstellung ein unziemlicher Charakter aufgedrückt wird. Wenn wir aber der Sprache der Schulgrammatik einen gelehrten Anstrich nicht gegeben wissen möchten, so meinen wir damit, daß dieselbe zwar die nötigen Mustersätze bringen, aber sonst sich des gelehrten Beiwerks und ebenso der philosophischen Spekulation enthalten soll. Wenn wir daher durchaus nichts gegen die gebräuchliche grammatische Terminologie einwenden, vielmehr dieselbe als hergebracht und allgemein anerkannt beibehalten, so muß doch der dem Schüler zuerst fremdartig gegenübertretende Ausdruck demselben schon in der Grammatik erklärt werden und zwar nicht nur um des Schülers, sondern auch um des Lehrers willen. Dieser muß durch die Fassung der Grammatik ausdrücklich darauf geführt werden, daß er die Ausdrücke singularis, pluralis, dualis, numerus, genus &c. zu erklären hat, dann wird es nicht vorkommen, daß Schüler populus und mensa deklinieren gelernt haben, ohne angeben zu können, wodurch pluralis und singularis sich voneinander unterscheiden. So abgeschmackt und einseitig es nun ist, die hergebrachten Kasusbenennungen z. B. ersetzen und zugleich erklären zu wollen durch Ausdrücke, wie Zweckfall, Besitzfall, so nahe liegt es, dem Kasus sogleich seine Stellung im Satz anzuweisen durch die Art der Fragestellung, wer? wessen? wem? und den Kasus dadurch zu erklären, ebenso ferner den Unterschied von activ und passiv sogleich zu erläutern, wobei dem Schüler alsbald der Unterschied zwischen dem deutschen futurum activi und praesens passivi viel sicherer klar wird, als durch die verschiedenen mechanischen Hausmittelchen, welche die Erfindsamkeit eifriger Lehrer zu diesem Zwecke schon ausgedacht hat. Wo es aber die Fortschritte der Wissenschaft zu verlangen scheinen, daß neue Terminologieen auch in den Schulgrammatiken eingeführt werden, wie z. B. in der französischen Grammatik sujet, régime

direct, indirect, ferner die Unterscheidung von Wurzel, Stamm, Endung von starken und schwachen Formen, andere Benennungen der Deklinationen und Konjugationen, da ist nicht nur mit größter Vorsicht vorzugehen, sondern die Grammatik hat auch die Aufgabe, diese Benennungen zu begründen und deutlich zu erklären, und zwar widerum auch um der Lehrer willen, unter denen sich viele eifrige und tüchtige Männer befinden, welche aber der Entwickelung der Wissenschaft zu folgen außer Stand sind, und daher von der Schulgrammatik die ihnen abgehende Belehrung erwarten müssen. — Unsere Schulgrammatik muß daher eine Sprache führen, die frei ist von jeder Trivialität, aber doch durch Klarheit und Bestimmtheit den Bedürfnissen der lernenden Jugend und des praktischen Schulmanns entspricht, die sich ferne hält von dem vornehmen Ton der Gelehrsamkeit, aber überall die Bekanntschaft mit dem Stande der Wissenschaft an der Stirne trägt. Der Verfasser, dem wir hiemit eine wahrlich nicht leichte Aufgabe stellen, sollte ein sprachwissenschaftlich gebildeter Pädagoge oder ein pädagogisch tüchtiger Sprachgelehrter sein.

Es erhebt sich noch die nicht unwichtige Frage, wie wir die Abfassung einer Schulgrammatik in dem Idiom ansehen, welches sie erst lehren soll. Hiebei ist zwischen den toten und lebenden Sprachen zu unterscheiden. So lange die alten Sprachen noch im lebendigen Gebrauche, im mündlichen oder doch im schriftlichen waren, war die Abfassung derselben in den Sprachen, die die Grammatik lehrte, unbedenklich, da ja das lebendige Wort im Verkehr dem Lernen der Schule zu Hilfe kam, ja es war sogar diesem förderlich. So sind die lateinischen Grammatiken der Alten und des Mittelalters nicht nur, sondern auch bis in die Zeiten nach dem dreißigjährigen Krieg bei allen Völkern in lateinischer, die griechischen Grammatiken der Alexandriner, der römischen Zeit, und der Byzantiner in griechischer Sprache geschrieben. Denn es wurde ja auch außerhalb der Schule lateinisch, beziehungsweise griechisch gesprochen. Auch nach Widererweckung der Wissenschaften sind die ältesten griechischen Grammatiken, wie z. B. die von Laskaris*) im 15. Jahrhundert griechisch, spätere, so die von Urbanus v. Belluno, von Melanchthon, von Crusius, wenigstens lateinisch geschrieben. Erst von der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts an fieng man an, die Grammatiken in der Landessprache zu schreiben, wie denn z. B. die dem portroyal entstammte, in französischer Sprache geschriebene griechische Grammatik von Lancelot (erschienen 1644) eine große Verbreitung erhalten hat, in Deutschland im 18. Jahrhundert die hallesche und märkische Grammatik. Es wird wol aber nicht bestritten werden, daß jetzt, nachdem das Lateinreden entweder auf höheren Schulen und Universitäten zurückgetreten ist, die Abfassung einer lateinischen und griechischen Schulgrammatik in lateinischer Sprache keinen Sinn mehr hat. Nur den Wunsch möchten wir aussprechen, daß in den griechischen Schulgrammatiken, wie in der griechischen Sprachlehre für Schulen von K. W. Krüger geschieht, so viel möglich auch für die grammatischen Erscheinungen z. B. Kasus, Tempus, Nomen, Verbum, Genus, Modus, Indikativ, Konjunktiv, neben der lateinischen Benennung die griechischen beigefügt würden, zu denen doch die lateinischen nur die Übersetzung bilden. Anders verhält sich die Sache mit den Schulgrammatiken für moderne Sprachen. Der Zweck des Erlernens derselben ist vornemlich auf den mündlichen und schriftlichen Gebrauch, oder doch auf eine tüchtige Grundlage für diesen Gebrauch gerichtet, nicht in dem Grade, wie bei den alten Sprachen, auf Belesenheit und Verständnis der Litteratur. Man hat es daher immer empfohlen, daß der Lehrer der französischen Sprache z. B. den Unterricht in dieser Sprache erteile, oder doch, wie es für den Anfang wenigstens nötig ist, das in der Muttersprache Gesagte in französischer Sprache widerhole, damit so von vorneherein französische Laute, Accente, Ausdrücke und Sätze das Ohr der Lernenden treffen. Noch viel förderlicher für diesen Zweck nun muß es sein, wenn auch die Schulgrammatik, die in den Händen des Lehrers und des Schülers ist, in der Sprache, welche sie

*) Die griechisch geschriebene Grammatik des Konstantin Laskaris wurde später mit einer gegenüberstehenden lateinischen Version in Basel 1576 herausgegeben.

lehren soll, geschrieben ist. Eine Voraussetzung, die freilich nicht überall zutrifft, ist die, daß der Lehrer des fremden Idioms vollkommen mächtig sei, insbesondere eine gute Aussprache habe. Wo der Unterricht solchen Lehrern anvertraut ist, da halten wir den Gebrauch einer in dem fremden Idiom geschriebenen Grammatik für sehr empfehlenswert, wie sich denn z. B. die französisch geschriebene Grammatik von Borel in und außerhalb Württemberg einer großen Verbreitung durch viele Auflagen zu erfreuen hat. Der Schüler wird durch die französische Grammatik, wie vor Zeiten durch die lateinische, in das Latein, so in das Französische, als in medias res, hineingeführt, so daß er sich versucht fühlt, in der kleinen neuen Welt, die sich jetzt um ihn bildet, sich auch selbständig zu bewegen. Man kann ihm bald zumuten, die Antworten, für welche der Stoff ihm durch den Lehrer und die Grammatik zugeführt wird, in dem fremden Idiom zu geben, womit alsbald das Bewußtsein gegeben ist, daß er bereits etwas kann, ein Bewußtsein, welches die Freudigkeit zum weiteren Fortschreiten so sehr erhöht.

Neben der Sprache ist in Beziehung auf die Form der Schulgrammatik noch die Anordnung des Stoffes zu betrachten. Wir sind von dem Satze ausgegangen, daß dieselbe Schulgrammatik für alle Altersklassen ausreichen sollte. Nun aber sind die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Primaner doch wesentlich verschieden von den Forderungen, die für den Quintaner und Quartaner an eine Schulgrammatik gestellt werden. Es läßt sich nun eine doppelte Möglichkeit denken, wie schon durch die äußere Ordnung des Stoffes dieser Schwierigkeit abgeholfen werden kann. Entweder wird jeder Abschnitt doppelt in zwei Kursen behandelt, in einem niedern und höhern, ein Verfahren, welches die eben genannte Borelsche französische Grammatik eingehalten hat, oder es wird das für die höheren Klassen Bestimmte in besonderen durch den Druck oder durch Zeichen kenntlich gemachten Anmerkungen von dem geschieden, was für die unteren Stufen bestimmt ist. Das letztere ist in der griechischen Schulgrammatik von Bäumlein in der Weise durchgeführt, daß die beiden Gesichtspunkte auch durch die Wahl der Schrift angedeutet sind, indem das für die höheren Klassen Bestimmte in lateinischen, das übrige in deutschen Lettern gedruckt ist, damit nicht „der kleine Druck den Augen schade.“ So ist z. B. die ganze Reihe der unregelmäßigen Verba dort lateinisch gedruckt, wobei auch der poetische und dialektische Sprachgebrauch berücksichtigt ist. In gleicher Weise ist dort auch das neutestamentliche Idiom hereingezogen. Ebenso ist in der neuesten griechischen Schulgrammatik von Aken in kleinen gedruckten Anmerkungen, ohne Unterscheidung durch lateinische Schrift, das für die höheren Klassen Geeignete, insonderheit das aus den Resultaten der Sprachvergleichung Beigebrachte angefügt. Krügers griechische Sprachlehre für Schulen enthält in einer gesonderten Abteilung (2. Teil, 2 Hefte) eine eigene „Formlehre über die Dialekte, vorzugsweise den epischen und jonischen“ und eine „poetisch-dialektische Syntax“. Die Scheidung in zwei für sich bestehende Kurse, wenn sie auch aneinander gereiht sind, hat das gegen sich, daß die Gebiete zu streng auseinandergehalten sind, indem derselbe Gegenstand an zwei verschiedenen Orten behandelt wird, während das praktische Bedürfnis, wie es durch die Verschiedenheit der Lehrer und Schüler hervorgerufen wird, es wünschenswert macht, beides, die höhere und niedrigere Stufe beisammen zu haben, um nach Umständen auch sogleich beides in Anwendung bringen zu können. Hält es der Lehrer für angemessen — und das Urteil darüber kann doch sehr verschieden sein — etwas, was der Verfasser einer Schulgrammatik für die höhere Stufe bestimmt hat, gleich schon auf der niedrigeren vorzunehmen, so hat er den Stoff sogleich bei der Hand, während er im andern Fall ihn erst weit herbeizuholen hat. Wir würden also der von Bäumlein gewählten Anordnung, insbesondere auch der dort beliebten Unterscheidung durch lateinischen und deutschen Druck den Vorzug geben vor der Abteilung in zwei Kurse. Hieran knüpfen wir noch die Forderung an eine Schulgrammatik, daß die Bezifferung der einzelnen Abschnitte eine durch die ganze Grammatik von Anfang bis zu Ende fortlaufende sei und durch Unterabteilungen möglichst wenig unterbrochen werde; höchst unbequem sind auch die langen durch eine ganze Reihe von Seiten fortgehenden

Paragraphen. Wenn dabei auch die Logik etwas Not leiden sollte, indem manches, was subordiniert ist, auf diese Weise coordiniert wird, so ist das in einer Schulgrammatik, die einen wesentlich pädagogischen Zweck verfolgt, doch ein untergeordneter Mangel.

Was nun insbesondere die Anordnung der Formenlehre betrifft, so mögen hier einige Bemerkungen genügen über die Frage nach der Stellung des Nomens gegenüber von dem Verbum. Es unterliegt nach unserer Anschauung keinem Zweifel, daß dem Verbum, als dem „geistigeren Teil der Sprache" (Bernhardy, Wissenschaft. Syntax der griech. Sprache S. XV), welcher die Satzbildung vollzieht und das Nomen in sich schließen kann, aus sprachwissenschaftlichen Gründen der Vortritt gebührt. Auch gewährt die Voranstellung des Verbums in einer Schulgrammatik den methodischen Vorteil, daß man sogleich mit ganzen Sätzen arbeiten kann und nicht erst mit abgerissenen Stücken, wie Nomen substant. und adject., durch die verschiedenen Kasus anfangen muß. Daher haben ausgezeichnete Grammatiker, die jedoch nicht eben den Standpunkt der Schulgrammatik einnehmen, wie Grimm, Bopp, Becker, W. v. Humboldt, Krüger in der lateinischen Grammatik, Kühner, das Verbum vor das Nomen gestellt. Indessen sind die Gründe der Sprachwissenschaft für die Schulgrammatik nicht maßgebend und müssen wol hinter den Rücksichten der Methode zurückstehen. Die Übungen mit ganzen Sätzen anzufangen ist auch da möglich, wo man das Nomen voranstellt, sofern einstweilen die nötigen Verbalformen entlehnt und mechanisch angewendet werden. Die Schulgrammatik aber geht nach unserem Dafürhalten einen leichteren und natürlicheren Weg, wenn sie mit dem Nomen, als wenn sie mit dem Verbum beginnt. Wenn der Schüler anfängt, sich mit Sätzen zu befassen, so braucht er die ganze Lehre von dem Nomen. Die verschiedenen Arten und Modalitäten des Nomen, Pronomen, Adjektiv, Substantiv, Kasus, Genus, Numerus, die verschiedenen Deklinationen erscheinen schon im einfachen Satze und können in diesem vollständig ins Licht gestellt werden. Dagegen kommen die verschiedenen Modalitäten des Verbum, insbesondere die Tempus- und Modusverhältnisse erst im zusammengesetzten Satz zu Tage. Die Lehre vom Verbum verstehen wir nicht ohne Beiziehung zusammengesetzter Sätze, die Lehre vom Nomen aber kann im einfachen Satz vollständig zum Verständnis gebracht werden. Die Lehre vom Nomen ist einfacher und verständlicher, die Lehre vom Verbum schwieriger und komplizierter*). Aus Rücksichten der Methode also, glauben wir, müsse die Schulgrammatik dem Nomen die Priorität vor dem Verbum zuweisen.

Die wichtigste Frage ist aber nun die nach der Anordnung der Syntax. Es stehen sich hier zwei Systeme gegenüber, welche denn auch häufig miteinander gemischt werden. Das eine ordnet den Stoff der Syntax im allgemeinen nach Redeteilen und Sprachformen, wodurch man eine Syntax des Nomen substantivum, adjektivum, Pronomen, der Kasus, des Verbum, der Genera, Modi, Tempora erhält. Das Wesen des Satzes, der Aufbau desselben in seiner einfachen und zusammengesetzten Gestalt, in seiner Erweiterung und Abkürzung kommt nicht zur Erörterung, außer in der an der Spitze dieser Ordnung stehenden Lehre von der Konkordanz oder Kongruenz; nachdem diese abgemacht ist, wird aber vom Satz nicht mehr geredet. So ist die Ordnung in den alten Grammatiken von Sanctius und Vossius bis Zumpt. Wenn aber die Syntax Satzlehre ist und alle „syntaktischen Vorgänge doch nur als Vorgänge innerhalb des Satzes zu fassen sind", so erscheint es doch als ein bedeutender Mangel, wenn das Wesen des Satzes kaum zum Bewußtsein gebracht und dagegen die einzelnen Sprachteile und Sprachformen als gesonderte, für sich bestehende Erzeugnisse betrachtet und ihre Wechselbeziehung nur vorübergehend berührt wird. Die Sprache erscheint als ein caput mortuum, dessen einzelne Glieder zu besonderen Zwecken herausgenommen und zerschnitten werden, ohne daß der lebendige Zusammenhang des Ganzen zu Tage tritt. Vor den Teilen verschwindet das Ganze; die Syntax wird dann zu einer nach äußer-

*) Vgl. Bonitz in den Erläuterungen zu Curtius S. 202.

lichen Motiven zusammengelegten Musivarbeit. Wir glauben nicht, daß eine solche Anordnung der Syntax nach Redeteilen und Sprachformen pädagogischer, d. h. für das Lernen der Jugend zweckmäßiger ist. Es steht zwar da alles zusammengehäuft, was mit einem gewissen Begriff in Berührung steht und man findet alle möglichen Gebrauchsarten, z. B. des Konjunktiv oder Optativ beieinander. Wenn also beim Übersetzen ein Optativ aufstößt, den man sich nicht sogleich zu erklären weiß, so erscheint es für den Schüler bequemer, in der Schulgrammatik sich das Kapitel vom Optativ nachzuschlagen und da zu suchen, wo denn der vorliegende Fall seine Erklärung findet. Ich kann mir aber nicht vorstellen, daß es schwieriger sein sollte für den Schüler, sich zu fragen, welche Satzgattung hier vorliegt, ob eine Frage oder ein Wunsch oder eine Aussage oder oratio obliqua ꝛc. und nun in der Schulgrammatik den betreffenden Abschnitt aufzusuchen und einzureihen. Schwieriger ist es nicht, aber ganz gewiß geistweckender und belehrender. Ein Schüler, dem nach einem verbum declarandi ut aufstößt, kann in einer nach Redeteilen und Sprachformen angeordneten Syntax lange suchen, bis er die Erklärung findet. Ist er aber gewöhnt, sich zuerst die Satzarbeit zu betrachten, so wird er die Erklärung, wenn er überhaupt noch eine nötig hat, mit leichter Mühe in der Schulgrammatik finden. Unter allen Umständen aber wird er mit Hilfe des Registers sich leicht zurecht finden. Denn ein Register — um dieses beiläufig zu bemerken — halten wir in einer Schulgrammatik für unentbehrlich. Der Schüler wird sich mit und trotz dem Register in eine lichtvoll geordnete Schulgrammatik leicht hineinleben, ohne Register aber wird er mit mühevollem Suchen recht viele Zeit versäumen. — Wir widerholen ausdrücklich, daß uns nicht wissenschaftliche Systematik maßgebend ist bei der Anordnung der Schulgrammatik, daß wir vielmehr im Falle eines Widerstreits methodischen und pädagogischen Rücksichten den Vorzug geben. Aber wenn die wissenschaftliche Anordnung zugleich als methodisch und pädagogisch sich bewährt, so geben wir ihr den Vorzug vor einer Anordnung, die bloß methodische Vorteile bietet, aber wissenschaftlich betrachtet mangelhaft ist.

Wir kommen damit auf das zweite System einer Anordnung des syntaktischen Stoffs, welches ausgehend von der Syntax als Satzlehre, bei der Einteilung das Wesen des Satzes ebenso zu grunde legt, wie bei der Elementarlehre die Elemente, bei der Formen- und Flexionslehre die Formen und Flexionen der Sprache zu grunde gelegt werden. Dieses System hat sich seit Becker auch in den Grammatiken der alten Sprachen Eingang verschafft und ist sogar in Elementarbüchern, wie z. B. in Middendorfs und Grüters lateinischer Schulgrammatik zu grunde gelegt. Diese Anordnung ist durchgeführt z. B. in Krügers lateinischer Grammatik, in der griechischen Parallelgrammatik von Rost, in Kühners ausführlicher griechischer Grammatik, in der lateinischen Parallelgrammatik von Kritz und Berger, in der hebräischen Grammatik von Ewald, in Grimms deutscher Grammatik Bd. 4 u. a. Andere suchen beide Systeme miteinander zu vereinigen, indem sie zuerst die einzelnen Sprachformen syntaktisch behandeln und dann die Lehre vom Satz nachfolgen lassen, so Bäumlein und Krüger (griech. Gramm.), welcher letztere den ersten Teil Analysis, den zweiten Synthesis nennt. Dabei geschieht es, daß der erste Teil (die Analysis) fast einen doppelt so großen Raum einnimmt als der zweite (die Synthesis oder die Lehre von den unabhängigen und abhängigen Sätzen) und durch die Analysis der Synthesis so viel weggenommen wird, daß in der letzteren vielfach auf die erstere verwiesen werden muß (man vergl. die äußerst zahlreichen Citationen der Analysis in der Synthesis bei Krüger). Ganz unvermittelt tritt dann bei Krüger an diese Lehre von den Sätzen (Synthesis) noch heran die Lehre von den Adverbien, Negationen, Präpositionen, Konjunktionen, bei Bäumlein die Lehre von den Negationen, Partikeln und — Fragesätzen. Die griechische Schulgrammatik von Aken nimmt zwar einen Anlauf, die Syntax nach dem Prinzip des Satzes zu disponieren, findet aber im Verlauf die Sache nicht durchführbar*), weil dadurch die Moduslehre auseinandergerissen

*) Vgl. die Vorrede der griech. Schulgrammatik von Aken Berl. 1868 und „die Krisis der griech. Schulgrammatik von Aken" in Berl. Gymnasialzeitung v. 1867 S. 657 ff.

werde. Wir finden es in einer Satzlehre weit weniger bedenklich, wenn die Moduslehre, als wenn die Lehre von den Sätzen auseinandergerissen wird und glauben, daß auch die Schulgrammatik einen Anspruch hat auf die Logik, welche darin liegt, daß im ersten Haupttheil der einfache Satz mit seinen Erweiterungen, im zweiten Hauptteil der zusammengesetzte nach seinen Gliederungen abgehandelt wird. Wir glauben, daß die Akensche Einteilung: I. Hauptteil: a) einfachster, b) erweiterter Satz mit der Kasuslehre; II. Hauptteil: a) genera verbi, b) modi und tempora, dabei die zusammengesetzten Sätze, c) Partikeln nicht nur logisch nicht richtig, sondern auch methodisch und pädagogisch weniger brauchbar ist, als die einfache Einteilung der Syntax 1) in die Lehre vom einfachen, 2) in die Lehre vom zusammengesetzten Satz.

Es sei uns gestattet, unsere Ansicht über die Anordnung der Syntax in einer Schulgrammatik etwas eingehender auseinanderzusetzen. Wir hoffen dabei den Forderungen der Logik gerecht zu werden, ohne deshalb der Schulgrammatik eine künstliche Logik aufzudringen, andererseits auch den Bedürfnissen des Unterrichts entgegenzukommen. Die Satzlehre oder die Syntax hat es zu thun mit dem Satz und zwar mit dem einfachen und mit dem zusammengesetzten Satz.

I. Der einfache Satz wird betrachtet:
  1) nach seinen unentbehrlichen Bestandteilen
    a) Subjekt (Nomen),
    b) Prädikat } (Verbum).
    c) Verknüpfung beider }

Hier ist zugleich der Ort, die Lehre vom syntaktischen Gebrauch des Artikels, so wie als abgekürzte Form des einfachen Satzes die impersonalia zu besprechen.

  2) Der einfache Satz wird betrachtet nach den zu den unentbehrlichen Bestandteilen hinzutretenden Erweiterungen und Affektionen:
    a) Erweiterungen des Nomens
      α) Adjektiv,
      β) Apposition,
      γ) Genetiv (Kasustheorie),
    b) Affektion des Nomens, Vokativ,
    c) Erweiterungen des Verbums:
      α) prädikative,
      β) transitive, Akkusativ,
      γ) durch den Dativ,
      δ) Genetiv,
      ε) durch adverbiale Beisätze, adverbiale Kasus (Ablativ), adverbia loci, temporis, modi. Präpositionen, Negationen.
    d) Affektion des Verbums:
      α) activ, passiv, medium.
      β) verbum, finitum, modi,
      γ) verb. infinitum, infinit. gerund. supin; adject. verbale,
      δ) tempora.
    e) Affektion des Satzes, Forderung, Frage (Interjektionen).

II. Der zusammengesetzte Satz:
  1) Zusammensetzung durch Beiordnung (parataktische Konjunktionen),
  2) Zusammensetzung durch Unterordnung (Hauptsätze, Nebensätze, hypotaktische Konjunktionen),
    a) consecutio temporum (im Latein.),
    b) Nominalsätze, d. h. Bestimmungen der Nomina in Satzform (Relativsätze), Modusverhältnis dieser Sätze.
    c) Verbalsätze, Bestimmungen des Verbum in Satzform,
      α) Akkusativsätze (transitive, Objekts-, Daß-Sätze, indirekte Fragen),

Modusverhältnis dieser Sätze; Negationen in diesen Sätzen; oratio obliqua;

β) Dativsätze (Final- und Konsekutivsätze), Modusverhältnisse derselben, Negationen;

γ) Ablativsätze, Bestimmungen des Verbum durch adverbiale Beigaben in Satzform (Zeitsätze, Bedingungssätze, Kausalsätze), Modusverhältnisse, Negationen.

d) Verkürzung der zusammengesetzten Sätze durch Partizipien; Negationen.

Vorstehende Disposition der Syntax einer Schulgrammatik hat mit den auf dem gleichen Prinzip ruhenden Dispositionen anderer Schulgrammatiken das gemeinsam, daß der Satz, der Gegenstand, um den es sich bei der Syntax handelt, vor den Augen der Schüler aus seinen Bestandteilen entsteht, sich erweitert und anwächst. Seine Symmetrie, Abrundung und Vollendung erhält er durch Lehnsätze aus der Stilistik (Syntaxis ornata). Abweichend und neu wird vorzugsweise die Terminologie gefunden werden, in welcher wir versucht haben, um der Klarheit und Faßlichkeit willen uns an die einfachsten und elementarsten grammatischen Formen anzuschließen. So sind die Teile des zusammengesetzten Satzes möglichst auch hinsichtlich der Benennung in Parallele gesetzt worden mit den Bestandteilen des einfachen Satzes. Ein Bedürfnis aber schien es, die Verwirrung zu vermeiden, welche in den Grammatiken herrscht in Beziehung auf die Benennungen Subjektssätze, Objektssätze, Attributivsätze, Substantivsätze, Adjektivsätze, Adverbialsätze ꝛc., worüber man vergl. z. B. Aken, Griech. Schulgr. § 448 und Krüger, Lat. Grammatik § 525.

Die Hauptfrage wird aber immer die sein, auf welchem Wege der Schüler leichter lernt, zugleich mehr geistig geweckt wird und eine richtigere Anschauung von dem Gegenstand gewinnt. Unsere Erfahrungen sprechen für die Einteilung des Stoffs nach dem Prinzip des Satzes. Dabei glauben wir auch auf den Umstand noch ein Gewicht legen zu dürfen, daß durch die Anordnung der Syntax, welcher wir den Vorzug geben, eine Grundlage für die Anordnung der Syntax einer jeden, modernen und antiken, Sprache, welche in Schulen gelehrt wird, gewonnen ist. Für das Hebräische ist Ewald vorangegangen. Die Parallelgrammatiken haben, wie es für diese besonders Bedürfnis war, den gleichen Weg eingeschlagen und sind dadurch recht zu Parallelgrammatiken geworden. Ebenso kann es keiner Schwierigkeit unterliegen, die Eigentümlichkeiten in der Syntax der modernen Sprachen je an ihrem Orte unterzubringen und so wie sich ein geeigneter Platz gefunden hat für den syntaktischen Gebrauch des griechischen Artikels, so läßt sich ohne allen Zwang die richtige Stelle finden — um ein Beispeil aus einer modernen Sprache anzuführen — für die Lehre von der Stellung der Worte und Satzteile*) im Französischen. Den natürlichen Ort dafür giebt der Abschnitt von den Akkusativ- und Dativerweiterungen des Satzes; ebenso wird die Lehre von der Veränderlichkeit des participe ganz natürlich da eingefügt, wo es sich von der Verknüpfung des Subjekts und Prädikats handelt**).

Vorstehende Anordnung enthält im wesentlichen schon den Inhalt des syntaktischen Teils der Schulgrammatik und hat somit der wichtigen Frage nach dem Inhalt, die uns noch zu besprechen übrig ist, bereits vorgearbeitet. Indessen ist mit dieser kunstlosen Synthese des Satzes den Bedürfnissen einer Schulgrammatik noch keineswegs genug ge-

*) Diez in der Grammatik der romanischen Sprachen hat nach seiner Disposition: einfacher Satz, zusammengesetzter Satz, Wortstellung, Negationen, wie man sieht, eine eigene Abteilung für die Stellung der Satzteile.

**) Es ergiebt sich aus Vorstehendem, daß wir gegen den von F. Thiersch in Anregung gebrachten und in den Grammatiken von Rost, sowie von Kritz und Berger praktisch gewordenen Gedanken einer Parallelgrammatik nichts zu erinnern hätten, vorausgesetzt daß man sich vor der Gefahr hütet, die Gesetze der einen Sprache der andern aufzubringen und auch da einen Parallelismus herstellen zu wollen, wo jede Sprache ihre eigenen Wege geht.

than. Der Satz, als ein Sprachganzes, hat notwendig auch eine künstlerische Form. Mit dieser Architektonik des Satzes, welcher es auch an Ornamenten nicht fehlen darf, beschäftigt sich nun vornehmlich die Stilistik und zum Teil die Rhetorik. Und da wir es in der Schulgrammatik nicht mit einem streng wissenschaftlichen System, sondern mit einem Hilfsmittel für die Zwecke des Sprachunterrichts bis an die Schwelle der Universität zu thun haben, so dürfen wir uns nicht bedenken, unsere Schulgrammatik mit Lehnsätzen aus dem Gebiete der Stilistik und Rhetorik zu bereichern. Es werden daher in einen Schlußabschnitt der Satzlehre aufzunehmen sein die allgemeinen Grundsätze über den ästhetischen Bau der Sätze (syntaxis ornata). Also 1) die Lehre von der Stellung der Wörter im einfachen Satze nach den jeder Sprache eigentümlichen Regeln der Schönheit (Subjekt, Prädikat, samt den erweiterten Zusätzen), 2) die Lehre von der Stellung der Glieder im zusammengesetzten Satze (Nebensätze, Hauptsätze), 3) die Lehre von der Symmetrie in Zusammenstellung der Teile eines zusammengesetzten Satzes, von dem Maß der Sätze (Periodenbau); 4) die Lehre von der ästhetischen Verwendung und Mischung der Sprachmittel zur Herstellung eines harmonischen, in sich abgerundeten Ganzen (Verwendung der Redeteile, Satzformen, Satzverkürzungen, etymologische, syntaktische Figuren). Alle die hierher gehörigen Sätze sind aus der Stilistik zu entnehmen. Die Rhetorik aber müßte beigezogen werden, teils um die Durchkreuzung dieser in der Natur der Sprache liegenden Schönheitsregeln durch rhetorische, nicht in dem Wesen der Sprache, sondern in praktischen Zwecken liegende Mittel zu zeigen, teils um die bedeutendsten rhetorischen Figuren zur Anschauung zu bringen. — Übrigens ist festzuhalten, daß die Schüler das meiste in dieser Beziehung, den Stil, die Schönheit, Eleganz und Symmetrie durch die Anschauung und die unbewußte Ausbildung des Sprachsinnes lernen müssen, und die hier verzeichneten Regeln und Grundsätze ihnen mehr das, was sie schon können, zum Bewußtsein bringen und die herkömmlichen Kunstausdrücke mitteilen, als eine lehrhafte Anweisung geben sollen. Daher dieser Teil in der Schulgrammatik ganz kurz gefaßt und mehr als Anhang dem ganzen beigegeben, denn als eigentlicher Bestandteil der Schulgrammatik zu betrachten sein wird. Eine systematische und lehrhafte Behandlung der Sache wird die Schüler mehr verwirren, wogegen durch die Beziehung der konkreten Fälle auf die Sätze der Schulgrammatik den Schülern immer ein Licht wird aufgesteckt werden. (Man vergl. die Behandlung dieses Gegenstands in der Grammatik der lat. Spr. von Krüger § 673—716.) Alles dies aber gilt ebenso von der griechischen wie von der lateinischen Schulgrammatik, und wenn man gewöhnlich in den griechischen Schulgrammatiken nichts davon findet, so ist dies als ein Mangel zu bezeichnen, daher rührend, daß man mehr die Kunst, die Sprache zu schreiben, welche für das Lateinische näher lag, als den Zweck, den Bau der Sprache auch von dieser ästhetischen Seite vorzuführen, bei Abfassung von Schulgrammatiken im Auge hatte. Und doch liegt für die griechische Sprache in dem kunstvollen Periodenbau des Isokrates eine so eindringliche Aufforderung vor, auch dieser Seite der Sache die gebührende Beachtung zu schenken.

So wie aber die Schulgrammatik, um zu einem recht brauchbaren Sprachbuch zu werden, die Stilistik und Rhetorik beizieht, welche auf die in der Sprache niedergelegte Ästhetik des Volksgeistes aufmerksam macht, so finden wir es ganz in der Ordnung, wenn sie mittelst der Metrik und selbst der Altertümer dem Schüler zu einem Hilfsbuch wird, bei welchem er sich auf der ihm angewiesenen Stufe Rats erholen kann. Eine notwendige Ergänzung für die Erkenntnis der ästhetischen Seite der Sprache ist die Einführung in die metrischen Systeme der fremden Sprachen, welche dem Schüler in den Schriftstellern vorliegen, wir meinen den heroischen Vers, das elegische, jambische und trochäische Maß und die zu Grunde liegende Messung der Silben. Dies wird auch für die modernen Sprachen ausreichen. Bei den beiden klassischen Sprachen hat sich jedoch die Schulgrammatik auf das zu beschränken, was bei Virgil, Horaz, Ovid im Lateinischen,

bei Homer und den Tragikern (mit Ausschluß der Chorgesänge) *) im Griechischen vorkommt. Eine eingehende Behandlung der Metrik muß der Universität vorbehalten bleiben, aber die Schulgrammatik — denn ein eigenes Buch deshalb dem Schüler in die Hand zu geben wäre doch Überfluß — muß dem Schüler die Mittel bieten, daß er den Versbau und dessen Wert und Schönheit in denjenigen Schriftstellern versteht, die ihm zu lesen vorgelegt werden. Auch hier verlangt die griechische Sprache die gleiche Berücksichtigung, wie die lateinische. Daß aber die griechische Schulgrammatik in der Regel dieses Gebiet nicht berücksichtigt, hat einen annehmbaren Grund darin, weil vom Lateinischen her vieles bekannt ist. Indessen hat die griechische Sprache doch wider ihre Eigentümlichkeiten und man würde, da doch die Poesie zunächst auf griechischem Boden gewachsen ist, gewiß im Griechischen das nicht versäumt haben, was man im Gebiet der lateinischen Sprache so sehr berücksichtigt hat, wenn man die griechische Versifikation seiner Zeit ebenso eifrig betrieben hätte, wie die lateinische. Dieselbe Forderung müssen wir auch an Schulgrammatiken der modernen und der hebräischen Sprache stellen. Was insbesondere die letztere betrifft, so ist es für den Schüler, welcher die poetischen Schriften des alten Testaments lesen soll, ein Bedürfnis, auch in die poetische Darstellungsform dieser Sprache eingeführt zu werden, und eine Schulgrammatik, welche die Hauptsätze aus diesem Gebiet in sich aufgenommen hätte, würde für Lehrer und Schüler eine feste Grundlage der Anschauung bilden, auf die man sich stets beziehen könnte.

Ganz angemessen finden wir es ferner, wenn eine Schulgrammatik eingeleitet wird durch einen der Litteraturgeschichte entnommenen Überblick über die Entwicklung der Sprache und die Hauptvertreter der Litteratur (so Bäumlein, Rost, Kritz und Berger, Krüger latein. und griech. Grammatik), ferner wenn der Schulgrammatik ein Anhang gegeben wird über das Kalenderwesen, Münzen, Maße und Gewichte, und die gewöhnlichen Abkürzungen der Schrift, wie dies in den meisten lateinischen Schulgrammatiken unter Beiziehung der Altertümer geschieht. Es ist in den Gymnasien doch nur in den seltensten Fällen und dann nur in den oberen Klassen Raum für einen eigenen Unterricht über Altertümer und so ist gewiß das Herkommen nicht verwerflich, wonach in den Schulgrammatiken einiges von dem, was zum Verständnis der Schriftsteller aus diesem Gebiete am wenigsten entbehrt werden kann, niedergelegt wird. Nur müssen wir auch hier den Wunsch aussprechen, daß man sich nicht auf das Gebiet des römischen Alterthums beschränken möchte. Es würde einer griech. Schulgrammatik ebenso wohl anstehen, einen Anhang über griech. Münzen, Maße und Gewichte, und über den attischen Kalender zu geben, wie einer lateinischen. Das gleiche gilt von der hebräischen Schulgrammatik. Daß dies bei Schulgrammatiken neuerer Sprachen ganz überflüssig wäre, ergiebt sich teils aus der Gleichheit der Verhältnisse bei allen christlichen Völkern, teils daraus, daß die wichtigsten Reduktionen von Münzen, Maßen und Gewichten dem arithmetischen Unterricht vorbehalten werden.

Außerdem aber muß die Schulgrammatik manches aus dem Gebiet des Lexikons und der Synonymik liefern. Hierher gehören die Partikeln und Präpositionen, die Verzeichnisse der unregelmäßigen nomina und verba. Bäumlein in der Vorrede zur griech. Schulgr. S. V entschuldigt sich darüber, daß er diese Abschnitte, die eigentlich dem Wörterbuch zu überlassen wären, aufgenommen habe, indem er sich auf den Rat erfahrener und hochgeachteter Schulmänner beruft. Es bedarf dies aber gar keiner Entschuldigung, sobald man sich erinnert, daß die Schulgrammatik kein wissenschaftlich abgeschlossenes System sein will, sondern eine für Unterrichtszwecke bestimmte Sprachlehre, welche den Schüler bis zum Übergang auf die Universität begleitet. Es giebt aber außer den Partikeln und Präpositionen noch manches andere aus dem Gebiet des Lexikons und der Synonymik, was die Schulgrammatik nicht entbehren kann. Nicht

*) Von dem Tonfall der Chorgesänge mag ihm der Lehrer durch Vorlesen einen Eindruck geben.

nur die Unterscheidung von οὐ und μή, von non, haud und ne, von aut, sive, vel, von γε und περ, von puisque und parceque gehören hieher, sondern auch die von hic, iste, ille, von quisquam und ullus, von ce und celui, die Verzeichnisse der deponentia media und passiva im Griechischen, der passivisch gebrauchten participia perfecti von lateinischen deponentia und so manches andere.

Die Schulgrammatiken enthalten ferner einen Abschnitt aus der Etymologie: Wortbildung, gewöhnlich auseinandergelegt in Wortableitung und Wortzusammensetzung. Diese Abschnitte sind meistens kurz. Eine umfassendere Berücksichtigung hat dieser Gegenstand in der lat. Grammatik von Krüger gefunden, welche freilich nicht den Charakter einer Schulgrammatik hat. Auch werden diese Abschnitte wol unter allen Teilen der Grammatik beim Unterricht am wenigsten beachtet. In der That ist auch diese Zusammenstellung von Ableitungen und Zusammensetzungen eine ganz äußerliche, die sich dem Gedächtnis durch die Gleichartigkeit der zusammengehörigen Formen empfiehlt und in dieser Beziehung eine Berechtigung haben mag. Die tiefere und wissenschaftliche Begründung muß in der Etymologie gesucht werden. Wenn man nicht zurückgehen kann auf die Lehre von den Wurzeln, Stämmen, Endungen, vom Ablaut, von Suffixen und Präfixen, bleibt die Behandlung der Sache oberflächlich und auf den oben angegebenen Wert beschränkt.

Dies führt uns auf den letzten Punkt, den wir glauben besprechen zu sollen, nämlich auf die schon vielfach erörterte Frage, ob die Ergebnisse der neueren historischen und vergleichenden Sprachforschung, die fast ausschließlich der Formenlehre zu gute kommen, in einer Schulgrammatik Aufnahme finden können. Die historische Entwicklung der Sprache nun erhält schon einige Berücksichtigung in dem oben erwähnten, aus der Litteraturgeschichte entnommenen Überblick, in welchem insbesondere auch die Dialekte, sodann Ursprung, Blüte und Verfall der Sprache, neben den Hauptvertretern der Litteratur aufgeführt werden. Auch pflegt der Sprachgebrauch des Homer und die Eigenthümlichkeit der Dialekte in den Schulgrammatiken, wie oben bemerkt, entweder in Bemerkungen an den passenden Orten oder in abgesonderten Abschnitten berücksichtigt, in einzelnen Sprachlehren sogar an die Spitze gestellt zu werden (Thiersch, Ahrens). Weniger ist dies im Lateinischen der Fall, schon aus dem einfachen Grunde, weil keine litterarischen Monumente aus einer verhältnismäßig so frühen Zeit, wie in der griechischen Sprache, vorhanden sind. Doch ist in neuerer Zeit auch Bedeutendes geschehen auf dem Gebiete der altrömischen und altitalischen Sprachen (Ritschl, Fleckeisen, Corssen, Mommsen) und man wird von der Schulgrammatik erwarten müssen, daß sie auch von den Ergebnissen dieser Untersuchungen das Wichtigste sich zu nutze macht. Ganz besonders aber ist die Forderung der historischen Sprachforschung gerecht zu werden, zu stellen an die für Gymnasien bestimmten Schulgrammatiken der modernen romanischen Sprachen. Die Nachweisung der Verwandtschaft und der historischen Entwicklung aus dem Lateinischen ist für die Gymnasien äußerst lehrreich nicht nur hinsichtlich der Etymologie, sondern auch der Flexion. Es giebt auch einige französische Sprachlehren, welche diese Aufgabe sich ausdrücklich stellen (Knebel, Mätzner). Indessen halten wir es für verfehlt, in einer Schulgrammatik die historische Entwicklung der Sprache zu Grunde zu legen und im Griechischen z. B. mit Homer anzufangen. Die Schulgrammatik hat die Aufgabe, die Form und den Bau der Sprache in der Gestalt den Lernenden vorzulegen, welche sich in den für den Schulunterricht gewählten Schriftstellern darstellt. Es ist die Blütezeit der Sprache und vorzugsweise die Prosa, welche die Schulgrammatik zum Gegenstand hat. Der poetische Sprachgebrauch und die nicht klassische Zeit kann nur eine untergeordnete Berücksichtigung finden und so bedeutend die Stelle ist, welche Homer in der griechischen Litteratur einnimmt, so wird er doch erst in den oberen Klassen gelesen und der Sekundaner geht mit leichterer Mühe von den Attikern zu Homer und Herodot über, als umgekehrt.

Bietet nun schon das Eingehen auf die Entwicklung der Sprache in der Zeit und

in den Dialekten wichtige Vergleichungspunkte, so wird doch das Vergleichen noch wichtiger durch Herbeiziehung anderer Sprachen. Die Schüler der Realschulen haben sich immer mit einer, manche auch mit zwei, die der Gymnasien mit zwei, viele auch mit drei fremden Sprachen zu befassen; da liegt es doch am nächsten, daß man, um diese fremden und neuen Idiome sich nahe zu bringen, stets die Muttersprache zur Vergleichung herbeizieht. Durch stete Nachweisung paralleler oder abweichender Erscheinungen in der dem Schüler geläufigen Muttersprache verliert die neue Sprache ihre Befremdlichkeit, da sowol das Verwandte als das Eigentümliche in eine Reihe gestellt wird mit den gewohnten Formen der Muttersprache, die eben dadurch erst recht zum Bewußtsein gebracht werden. So natürlich und naheliegend dies ist, so häufig wird es doch unterlassen, woher es dann kommt, daß die neue Sprache als etwas fremdartiges, seltsames, fast wie eine unheimliche Macht den Schülern gegenüber steht, während sie von vorne herein in eine befreundete Stellung gebracht werden könnte. Da stehen dann Sprachformen wie z. B. der accusat. c. invinitiv, participia absoluta ꝛc. den Schülern ganz unvermittelt gegenüber, während deutsche Analogieen so nahe liegen. Es kommt dies zum Teil daher, daß die Lehrer durch die Schulgrammatiken nicht darauf hingewiesen werden und wir müssen es ausdrücklich als eine Aufgabe der Schulgrammatik bezeichnen, bei den Erscheinungen der fremden Sprache stets auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Muttersprache hinzuweisen.*)

Eine noch viel reichere und anziehendere Quelle der Vergleichung aber ist den Schülern geboten, welche die Muttersprache nicht nur mit einer, sondern mit mehreren fremden Sprachen und diese wider untereinander in Vergleichung bringen können. Diese Vergleichungen bieten eine sehr reiche Ausbeute, sind für die Schüler äußerst lehrreich, spornen ihre Aufmerksamkeit, erregen ihre Teilnahme und erweitern ihren Gesichtskreis. Deshalb sollten Schulgrammatiken diesen Standpunkt nie aus den Augen verlieren, widerum nicht bloß um der Schüler, sondern auch um der Lehrer willen, denen es selbst erwünscht ist, auf die Punkte aufmerksam gemacht zu werden, in welchen sich die verschiedenen Sprachen berühren. Unter den neuern Schulgrammatiken, die zu unserer Kenntnis gekommen sind, ist diese Aufgabe einer fortlaufenden Vergleichung des deutschen und lateinischen Idioms in der griech. Schulgrammatik von Aken am strengsten durchgeführt.

Indessen hat die Sprachwissenschaft ihre historischen und vergleichenden Forschungen auf ein viel weiteres Gebiet ausgedehnt, als diese in den Schulen gewöhnlich gelehrten Sprachen umfassen; die Ergebnisse dieser Forschungen aber sind ganz neue Anschauungen über die Laute, Bildungen und Abbeugungen der Sprache, welche von der Art sind, daß sie auch die herkömmlichen Anschauungen, Einteilungen und Terminologieen der Schulgrammatik treffen. Die Syntax ist allerdings davon weniger berührt. Aber die wichtige Frage erhebt sich: wie hat sich die Schulgrammatik zu diesen wichtigen Neuerungen zu verhalten?**) Diese Neuerungen beziehen sich auf die Lehre von den Lauten, Lautverbindungen und Veränderungen, besonders auf die Wortbildung (Wurzel, Stamm, Endung), auf die Flexion der nomina und verba, die Einteilung der Deklinationen und Konjugationen, deren Benennung, sowie auf die damit zusammenhängende Anordnung der Paradigmen. Diese Neuerungen sind zum Teil wesentliche, von der Wissenschaft anerkannte und bezeichnen einen entschiedenen Fortschritt. Wir rechnen dahin die

*) Krüger in der latein. Gramm. begnügt sich z. B. nicht bloß damit, zu sagen, daß diese oder jene Verba abweichend vom Deutschen den Akkusativ, Dativ ꝛc. regieren, sondern er fügt solchen Verbis auch eine entsprechende Übersetzung bei, wonach sie vom Deutschen nicht abweichen. Vgl. §. 303. 358.

**) Vgl. Herzog, das Recht der traditionellen Grammatik gegenüber den Ergebnissen der vergleichenden Sprachforschung, Württ. Korresp.-Bl. 1867. September. S. 657–683. Über die jetzige Krisis in der griechischen Schulgrammatik v. Aken Berl. Gymnas.-Zeitung. 1867. S. 657 ff. Erwiderung von Lattmann ebendas. S. 947 fg.

bestimmte Unterscheidung von Stamm und Endung. Hierauf gründet sich die Einteilung der griechischen und lateinischen Deklination in zwei Hauptarten, vokalische und konsonantische (s. Curtius griech. Schulgr. § 110), ebenso der lateinischen und griechischen Konjugation in zwei Hauptklassen, die man gleichfalls die konsonantische und vokalische nennen kann. Krüger, lat. Gr., nennt sie die starke und schwache § 84 u. § 237, Berger in der lat. Parallelgrammatik § 38 die Deklination auch starke und schwache, die Konjugation ursprüngliche und zusammengezogene § 77, Benennungen,*) die sich nicht besonders empfehlen, die erste nicht, weil sie an sich dunkel, selbst wider einer Erklärung bedarf, die zweite nicht, weil sie nicht logisch ist. Die zwei griech. Konjugationen sind die auf *μι*, die konsonantische, weil sie die Endungen ohne Bindevokal an den Stamm anhängt, und die auf *ω*, die vokalische, weil sie zu diesem Zweck einen Bindevokal braucht. Aken gr. Schulgr. § 131. Curtius § 230. Es ist wahr, diese Einteilung hat in Beziehung auf die Deklination etwas bedenkliches und scheint fast dem System zu liebe gemacht zu sein, weil sich in der lateinischen und griechischen dritten Deklination der konsonantischen doch auch viele Stämme finden, die auf einen Vokal, auf i und u, *ι* und *υ*, *ο* und einen Diphthong endigen, weshalb man besser thun würde, für die Deklination diese Einteilung fallen zu lassen**) Jedesfalls aber ist die Abscheidung von Stamm und Endung streng festzuhalten und es kann keinem Anstand unterliegen, die fünf lateinischen Deklinationen auf drei, höchstens vier zurückzuführen, da die vierte offenbar eine zusammengezogene dritte, die fünfte aber wesentlich aus der ersten abgeleitet ist. Hierbei ist zu wünschen, daß die Quantität der Endungen, a, i, o, u, ŭs, ūs, ōs, ĭs, īs, nicht nur in den Schulgrammatiken angegeben, sondern auch in der Aussprache so hervorgehoben und eingeübt werde, daß die Schüler z. B. fructūs und fructŭs, causā und causă milĕs und rēs genau auseinanderhalten. Welche Anordnung der Paradigmen in der dritten Deklination beider Sprachen nun für das Lernen der Schüler die einfachste und natürlichste ist, das kann hier nicht im einzelnen angegeben werden. Nur scheint es das Richtige, mit denjenigen anzufangen, welche ohne allen Ansatz oder Wegfall oder Veränderung im Nominativ den reinen Stamm geben und sonst nichts, also z. B. zuerst lernen zu lassen Wörter wie *ἕλλην*, *αἰών*, *ἀγών*, *παιάν* ꝛc. und dann stufenmäßig anzusteigen zu denen, die im Nominativ irgend eine Veränderung des Stammes, sei es ein Wegfall oder Zusatz eines Konsonanten, oder eine Verlängerung oder Dehnung des Vokals, aufzuweisen haben. Nicht anzufangen aber wäre mit Wörtern wie *δάκρυ* und *ἄστυ*, die eine ungeregelte und gemischte Deklination haben (Bäumlein § 88); ebenso wären zu vermeiden Rubriken, wie die (Bäumlein § 90): „Masculina und feminina, die mit Verlust des Nominativzeichens *ς* auf *ν* endigen." Es muß hierdurch die Meinung entstehen, das Nominativzeichen *ς* sei etwas Primitives und sei etwa in Wörtern wie *ἕλλην* oder *ἀγών* verloren gegangen, während es doch nichts anderes ist, als ein Kasuszeichen, überdies ein ehrliches, wie viele Beispiele zeigen.

Es kann nun natürlich nicht unsere Meinung sein, daß der Lehrer diese und ähnliche, zum Teil verwickelte und deshalb verwirrende Unterscheidungen mit den Schülern zuerst erörtere und daran das Lernen der Formen anknüpfe. Vielmehr stimmen wir vollkommen dem bei, was Curtius, Erläuterungen zur griechischen Schul-

*) Wie man überhaupt mit Einführung neuer Terminologieen für herkömmliche sehr vorsichtig und sparsam vorgehen sollte, so wüßten wir auch die Benennung „starke und schwache Form" für die tempora secunda und prima, deren sich Curtius bedient, im Einverständnis mit Aken nicht zu empfehlen und würden raten, bei den alten zu bleiben, Aor. I u. II. Futur I u. II. Ohnehin werden die aus der deutschen Grammatik entlehnten Ausdrücke „stark und schwach" nicht nur von den Formen, sondern auch von den Bedeutungen der Formen gebraucht und auf den Unterschied der verba intransitiva und transitiva übergetragen, was nicht gerade zur Klärung der Sache dient.

**) Krüger hat in s. lat. Grammat. die durchschlagende Einteilung in imparisyllaba und parisyllaba.

grammatik Vorwort S. IV—VI, als ein Gutachten von Bonitz in dieser Frage anführt, „daß das feste Erlernen der Paradigmen vorangehen müsse und daß die Erklärung der Gesetzmäßigkeit des Erlernten nachzufolgen habe, daß aber ein absolut gültiges Maß in dem Erklären sich nicht feststellen lasse. Das Ziel aber sei Sicherheit in den Formen und Interesse für die Einsicht in die Gesetze, so wie Befestigung der Formkenntnisse durch die Anfänge einer solchen Einsicht.“ Curtius knüpft daran die Hoffnung, „daß die Zweifel derer werden beseitigt werden, welche in der Verbindung des Sprachunterrichts mit der Sprachwissenschaft noch immer eine bedenkliche Mischehe erblicken.“

Aber das verlangen wir, daß in einer Schulgrammatik solche durch die Wissenschaft festgestellte Gesetze in einer deutlichen, klaren Sprache und Ordnung niedergelegt werden, sowohl um der Schüler willen, welche diese Grammatik bis zur Universität begleiten soll, als auch wegen der Lehrer, welchen es in der Regel an Muße, oft auch an den Mitteln gebricht, die Fortschritte der Wissenschaft selbständig zu verfolgen. Abschnitte wie der § 237 in der Krügerschen lateinischen Grammatik („allgemeine Bemerkungen über die Deklination“), welche an Deutlichkeit und wissenschaftlichem Geiste nichts zu wünschen übrig lassen, dürften ihrem ganzen Umfange nach in jeder Schulgrammatik stehen und jedem, auch dem schwächsten Quartaner müßte die viel besprochene Frage wegen des angeblichen Genetivs der Städtenamen erster und zweiter Deklination auf die Frage wo? durch die Nummer 6 des Paragraphen nicht nur vollkommen klar werden, sondern es würde ihm dabei auch die ganze Frage in einem neuen Lichte erscheinen.*)

Wir schließen diesen Artikel mit einer Bemerkung über die Beispiele, welche zum Beleg der Lehrsätze der Syntax in der Schulgrammatik beizubringen sind. Es muß die Forderung gestellt werden, daß dieselben sorgfältig ausgewählt werden mit Rücksicht darauf, daß das zu Beweisende treffend und schlagend dadurch in möglichster Kürze ins Licht gestellt, sodann mit Rücksicht darauf, daß sie von dem Schüler, dem sie bestimmt sind, leicht und ohne weiteren Apparat eines Commentars oder Lexikons verstanden werden, endlich daß sie so viel als möglich einen behaltenswürdigen Inhalt haben, wie das K. W. Krüger in seiner griechischen Grammatik mit Erfolg angestrebt hat. Kann es nicht umgangen werden, daß schwierigere und seltenere Ausdrucksformen in demselben mit unterlaufen, so sind dieselben zu übersetzen, damit nicht dem Schüler durch die notwendige Beiziehung anderer Hülfsmittel der Erklärung noch neue Mühe gemacht oder er versucht werde, die Beispiele gänzlich zu übersehen. **Hirzel.** †

Schulgüter s. Schulvermögen.

Schulinteressenten s. Schulbezirk.

Schulinventar s. Schulakten.

Schuljahr. Unter Schuljahr verstehen wir denjenigen in sich sachlich zusammenhängenden Abschnitt des gesamten Unterrichtsganges einer Schule, welches zwar den Zeitraum eines Jahres umfaßt, ohne doch mit dem bürgerlichen oder Kalenderjahre notwendig zusammenzufallen. Vielmehr pflegt das Schuljahr in Deutschland sich von Ostern oder von Michaelis bis zu dem gleichen Zeitpunkt des nächsten Jahres zu erstrecken; an sich würde freilich nichts entgegenstehen, dasselbe auch mit dem Kalenderjahre zu beginnen und abzuschließen. Für jene Zeiteinteilung mag ursprünglich die meistens um Ostern fallende Konfirmation (Einsegnung) entschieden haben, weil die eingesegneten Zöglinge der niederen Schulen sofort die Anstalt zu verlassen und in das bürgerliche Leben einzutreten gewohnt sind. Indes finden die Einsegnungen in manchen Teilen Deutschlands auch gegen Michaelis oder innerhalb des Sommerhalbjahres, hier und da selbst zweimal jährlich, im Frühjahr und im Herbst, statt. Auch muß der Übergang von der Schule zu einer bürgerlichen Berufsart nicht notwendig zu Ostern oder Michaelis erfolgen; nur der Eintritt in das Heer und in die Universität bindet sich an diese beiden Zeitpunkte, wenn

*) Vgl. auch d. Art. Schulbücher. D. R.

gleich auch hiervon nicht unbedingt die Begrenzung des Schuljahrs abhängt. Denn gar manche Gründe, namentlich die Rücksicht auf eine bequeme Lage der größeren Sommerferien würde dafür sprechen, das Schuljahr mit dem Kalenderjahre zusammenfallen zu lassen und die Abgangsprüfungen mit den Abiturienten erst nach völlig und ohne Störung zurückgelegtem zweijährigen Lehrgang der Prima im Februar und August oder September vorzunehmen. Auch andere je nach dem Landesteile verschieden fallende Jahresereignisse, insbesondere die Beendigung der Ernte oder die Weinlese mögen auf den Beginn und Schluß des Schuljahres eingewirkt haben. Eine völlige Gleichförmigkeit ist wol für die Kinder der Beamten und Offiziere wünschenswert, welche zum häufigen Wechsel ihres Wohnsitzes gezwungen werden, sonst aber nicht nötig und würde jedesfalls sehr schwer durchzuführen sein.

Abgesehen von dieser zeitlichen Erstreckung hat das Schuljahr die Bedeutung, daß es einen in sich abgeschlossenen und einheitlich verbundenen Teil der gesamten Unterrichtsaufgabe in sich faßt und zu erledigen hat; mit dem neuen Schuljahr soll ein weiteres Teilgebiet des Unterrichts in Angriff genommen werden. Für mehrklassige, insbesondere für die höheren Schulen verbindet sich hiermit die Maßregel der Versetzung in die nächste Klasse, da der Regel zufolge die Unterrichtsaufgabe einer Klasse innerhalb des einen Schuljahres von Lehrern und Schülern bewältigt sein soll. Auch in den oberen Gymnasialklassen, welche einen zweijährigen Lehrgang umfassen, bildet sich durch die innere Gliederung des Lehrstoffs ein Einschnitt zwischen beiden Jahren, so daß begrifflich und thatsächlich auch hier das Schuljahr zu seinem Rechte kommt. Daß in der Wirklichkeit gar manche Schüler der Aufgabe ihrer Klasse durch einjährigen Besuch nicht genügen, sei es aus Mangel an Anlagen oder an Fleiß oder wegen äußerer Hindernisse, daß sie vielmehr dieser Aufgabe noch ein zweites Jahr eine Widerholung des Lehrgangs widmen müssen, dies ändert an der Zweckmäßigkeit der Einrichtung selbst nichts. In wie weit dieses Schuljahr in sich durch Ferien zur Erholung für Lehrer und Schüler oder zur Feier der kirchlichen Feste unterbrochen werden soll, ist anderweitig zu erledigen (s. d. Art. Ferien). Dagegen ist die Frage, ob das Schuljahr als die gebotene Zeiteinheit für den Unterricht gelten oder ob es in zwei Halbjahre mit verschiedenen Lehraufgaben zerfallen soll, oder auch ob die der ganzen Klasse zugemessene Aufgabe in einem Halbjahre erledigt, also innerhalb des Schuljahres doppelt durchgenommen und ob demgemäß die Versetzung im ersten Falle jährlich, im zweiten halbjährlich eintreten soll, — diese Frage ist im entgegengesetzten Sinne beantwortet worden. Die Gründe für halbjährige Fristen finden sich unter dem Artikel Versetzungen zusammengestellt. Erwägen wir dagegen, daß bei halbjähriger Versetzung die mit jedem Halbjahre von neuem gebotene Einschulung der eintretenden Zöglinge für Lehrer und Schüler den doppelten Aufwand an Zeit und Mühe bedingt, daß dann jede Klasse in zwei verschiedene Unterrichtsstufen zerlegt und hiermit die durch das Klassensystem bezweckte Gleichartigkeit der Schüler aufgehoben, dem Lehrer aber die schwierige Aufgabe eines zugleich für die vorgeschrittenen und die anfangenden Schüler passenden Unterrichts zugemutet wird, daß endlich durch das Zusammendrängen der Lehraufgabe auf ein halbes Jahr der Unterricht eine ungesunde der festen Einübung des Lehrstoffs und der ruhigen Geistesentwickelung des Schülers widerstrebende Hast annehmen muß, so werden wir uns entschieden gegen die halbjährigen Lehrgänge und Versetzungen erklären; vgl. Schrader Erz. u. U. L. 4. Aufl. S. 279. Jahreskurse und Jahresversetzungen waren in Preußen schon durch den wichtigen Erlaß vom 24. Oktbr. 1837 angeordnet und sind von neuem durch die neue Unterrichtsordnung vom 31. März 1882 streng vorgeschrieben.

Schrader.

Schulkasse s. Schulvermögen.

Schulleben. Mit diesem ziemlich vieldeutigen Ausdruck meinen wir die Gesamtheit der Thätigkeiten und Entwicklungen, durch welche innerhalb der durch die Schule gezogenen Schranken eine größere Anzahl von Zöglingen höhere Reife gewinnt und auch der einzelne seiner Eigentümlichkeit gemäß bestimmten Zielen entgegenführt wird. Hiernach ist also das Schulleben teils gemeinsames Leben vieler, theils Einzelleben innerhalb

des gemeinsamen Lebens, in beiden Beziehungen aber erscheint es als Schöpfung der Ordnungen und Einrichtungen der Schule, welche durch die Leiter und Lehrer derselben immer wider zu lebendiger Wirksamkeit gelangen. Dabei ist nun auch sogleich klar, daß das Schulleben, so gefaßt, für die Zöglinge als eine längere oder kürzere Periode ihres Lebens überhaupt erscheint und zwischen das Kindesalter und die Zeit der Reife und Mündigkeit fällt. Allein ob wir es nun als etwas Zuständliches denken oder in seinem zeitlichen Verlaufe betrachten, immer haben wir eine nach festem Plane und unter Anwendung einer Vielheit von Mitteln sich vollziehende Entwickelung vor uns, deren Ziele nach Verschiedenheit der besonderen Bedürfnisse wie der Lehranstalten in sehr verschiedenen Abständen erscheinen und doch auch wieder nach allgemein menschlichen Bedürfnissen und Aufgaben gemeinsame sein können. Für die weitere Betrachtung dürfte sich als der angemessenste Gang empfehlen, daß wir das Schulleben zunächst in seiner Abgrenzung teils vom Leben der Familie, teils vom Leben der großen Welt, dann in seiner äußern, durch Gesetz und Zucht bestimmten Erscheinung, hierauf in seinem unter dem Einflusse tüchtiger Persönlichkeiten sich entwickelnden Gemeingeiste, endlich in seiner für das ganze Leben der Zöglinge folgenreichen Bedeutung zu würdigen versuchen. Um lästige Widerholungen, die bei der Weitschichtigkeit der Sache schwer zu vermeiden sind, doch möglichst fern zu halten, werden wir im einzelnen oft auf andere Artikel dieses Werkes verweisen, um so für das der Sache besonders Eigentümliche desto besser Raum zu schaffen.

I. Das Schulleben in seinem Verhältnis zum Familienleben, wie in seiner Stellung zur großen Welt ist zu aller Zeit Gegenstand sehr eingehender Erörterungen gewesen, und je weniger die Schulgesetzgebung hier ausreichende Grenzbestimmungen finden zu können scheint, desto mehr hat die Schule selbst, die von beiden Seiten immer wider und auf mancherlei Weise Einwirkungen erfährt, in der Praxis sich helfen müssen, um für die Entwickelung der ihr Anvertrauten die nötige Sicherheit und Stetigkeit zu gewinnen. Sie hat dabei nicht selten im Dienste kirchlicher Interessen oder auch rein aus pädagogischen Gründen selbst der Familie gegenüber sich abwehrend verhalten; aber ungleich öfter hat sie doch Verbindung und Zusammenwirken mit der Familie als zweckmäßig erkannt und dann auch von der Familie gewisse Grenzlinien um so lieber einhalten sehen. Dagegen ist die Schule der großen Welt gegenüber allezeit sehr auf der Hut gewesen und hat auch da, wo sie ihre Zöglinge in die Öffentlichkeit treten und mit der Welt in stärkere Berührung kommen ließ, nicht leicht vergessen, daß dies in jedem Falle ein gefährliches Wagnis sei.

Das Verhältnis des Schullebens zum Leben der Familie bestimmt sich nun im allgemeinen so, daß dieses auf dem Grunde eines Naturzusammenhanges ruht, während jenes aus einem künstlich gelegten Bau sich entwickelt; daß hier das persönliche, nach den wechselnden Bedürfnissen sich bestimmende Wollen des Familienhauptes mehr oder weniger alles entscheidet, dort aber ein auch die Leiter und Lehrer bindendes Gesetz die regelnde Macht ist; daß hier das Gewicht der leitenden Persönlichkeiten ein von den Kindern ohne weiteres anerkanntes, dort ein oft nur durch die dunkle Scheu der Zöglinge vor der festen Ordnung der Schule gesichertes ist; daß hier sonderartige Behandlung im Grunde sehr leicht, dort in vielen Fällen sehr schwierig ist. Hiernach ist einleuchtend, daß die Entwickelung des kindlichen Lebens allein im Kreise der Familie an und für sich ganz trefflich von statten gehen kann, wie sie denn auch in einfachen Zuständen und bei manchen Völkern durch lange Jahrhunderte fast ausschließlich Sache der Familie gewesen ist. Und noch giebt es auch bei uns unter den verschiedensten Verhältnissen Familien genug, welche, bald nach sehr äußerlichen Erwägungen, bald aus tieferem Bedürfnis, das Leben ihrer Kinder so lange als möglich unter ihrem Einflusse behalten. Zur Ergänzung dessen, was Vater oder Mutter selbst besorgen können, werden dann nur etwa Hauslehrer oder Hofmeister herbeigezogen, wobei man freilich leicht übersieht, wie unsicher in den allermeisten Fällen die Mitwirkung junger Männer ist, die ohne Erfahrung und Übung in eine überaus schwierige Aufgabe eintreten und vielleicht um so weniger zu sicheren Erfolgen es bringen werden,

je mehr sie durch das Unsichere ihrer Stellung zu fügsamer Ausführung unbegründeter Wünsche sich bestimmen lassen. Vgl. die Artikel Hofmeister und Privatlehrer. Wir dürfen übrigens hierbei nicht unerwähnt lassen, daß die Hofmeistererziehung in den Häusern des Adels erst im 17. Jahrhundert eine allgemeinere wurde, als dieser Stand, mehr und mehr in ausländische Bildung hineingezogen und vom Volke vornehm sich abschließend, in dem, was die Schulen boten, das seinen Bedürfnissen Entsprechende nicht mehr erkennen mochte. Später hielten auch die reicheren Bürgerfamilien ihre Söhne von den öffentlichen Schulen möglichst lange zurück, um sie durch Kandidaten der Theologie oder durch Schüler der Gymnasien unterrichten zu lassen. Aber bei den Ansprüchen, welche in verwickelteren Verhältnissen an die einzelnen gestellt werden, und bei der Unmöglichkeit, in geschlossenem Familienkreise den Kindern eine ausreichende Vorbildung für den Dienst des Lebens zu gewähren, müssen schließlich auch solche Eltern, welche ihre Aufgabe sehr ernst nehmen, sich überzeugen, daß das Leben ihrer Kinder die erforderlichen Ergänzungen in einem weiteren Kreise zu suchen hat und auf rechte Weise nur in der Schule finden kann.

Es ist nun wider eine vielverhandelte Frage, ob diese Ergänzungen besser in Privatanstalten (Pensionaten, Instituten) oder in öffentlichen Schulen gewonnen werden. Für jene hat man geltend gemacht, daß sie leichter auf besondere Bedürfnisse Rücksicht nehmen, eine festere Verbindung mit den beteiligten Familien unterhalten können, während sie zugleich eine gewisse Gleichartigkeit der Zöglinge nach den äußeren Verhältnissen, aus denen diese kommen, darstellen und bei der kleineren Zahl der Zöglinge auch eine eingehendere Behandlung der einzelnen möglich machen. Andererseits muß freilich auch hervorgehoben werden, daß in solchen Privatanstalten durch die Gewinnsucht der Unternehmer und den Standesgeist der Eltern das Leben der Zöglinge nicht selten eine bei aller Äußerlichkeit und Schwächlichkeit der Maßregeln tief verbildende Behandlung erfährt; herzliche Achtung der Leitenden und innige Verbindung unter den Zöglingen selbst, wodurch sonst das Schulleben oft einen so erfreulichen Charakter gewinnt, findet sich in solchen Anstalten vielleicht seltener als man vermuten sollte. Anders steht es da doch mit der öffentlichen Schule, die, im wesentlichen unabhängig und zu freierer Durchführung anerkannter Grundsätze in den Stand gesetzt, mit ungleich größerer Wirkung das Leben der Zöglinge bestimmen kann und dadurch, daß sie persönlichen Ansprüchen und Standesvorurteilen keinen Einfluß gestattet, den Zöglingen meist eine besondere Wolthat erweist. Dabei soll nicht geleugnet werden, daß in besonderen Verhältnissen die Privatanstalten doch geeignete Bildungsstätten sein und Großes leisten können. Wir möchten in dieser Beziehung an die Petites Écoles des Port Royal erinnern, die bei dem hohen Ernste und der hingebenden Liebe ihrer Leiter allerdings das Vaterhaus ersetzen und ihre Zöglinge in der wohlthätigsten Weise fördern konnten. Zu dem Art. Port Royal vgl. David Müller, Die Petites Écoles von Port Royal. Berlin 1867. 4. Im allgemeinen aber werden öffentliche Schulen immer größere Bürgschaften des Gedeihens bieten. Der einzelne sieht sich da in eine frischere, vielseitigere Lebensbewegung hineingezogen und unter die Wirksamkeit eines Geistes gestellt, der alle seine Kräfte in Anspruch nimmt und zu unaufhörlicher Bethätigung anhält; wird dabei das Leben des einzelnen zuweilen unsanft berührt und in einzelnen Fällen stärkeren Schwankungen ausgesetzt, so ist dies fast immer zu seinem Vorteil, und je rascher er im Schulleben gewisse Einbildungen und Ansprüche fallen läßt, desto besser ist es für ihn.

Scheinen kann es nun, daß diejenigen öffentlichen Schulen, welche als „geschlossene“ das ganze Leben ihrer Zöglinge unter eine durchgreifende Leitung nehmen, besondere Vorzüge vor den „offenen“ haben, die zunächst und zumeist Unterrichtsanstalten sind, außerhalb des Unterrichts aber das Leben und Arbeiten ihrer Zöglinge niemals einer zusammenhängenden Aufsicht und Regelung unterwerfen können. Was hierbei zu Gunsten der geschlossenen Anstalten gesagt werden kann, das ist in dem Art. Alumnate auf erschöpfende Weise behandelt, und eine eingehendere Darstellung dessen, was in den ge-

schlossenen Anstalten Frankreichs und Englands von jeher erreicht worden ist, könnte zahlreiche Bestätigungen dazu liefern. Ob aber die Notwendigkeit einer bis in das Kleinste gehenden Beaufsichtigung und eines hiernach zu bestimmenden Strafsystems unter besonderen Umständen und bei leicht möglichen Fehlern der Leitenden nicht auch wider eigentümliche und sehr tief gehende Nachteile herbeiführen könne, soll hier nicht untersucht werden. Daß in manchen Fällen das Leben der Schüler in einen geschlossenen Gegensatz zu dem leitenden Lehrerkollegium tritt, der darum nicht weniger bedenklich ist, weil er verhüllt bleibt, daß Gegensätze im Lehrerkollegium selbst und dadurch bestimmte Schwankungen in der Praxis schlimmer wirken müssen als bei offenen Anstalten, daß gewisse Ausschreitungen und Ungebürnisse durch stille Überlieferung gewissermaßen befestigt sind und die Tyrannei einzelner den von ihnen Abhängigen das Leben zur Qual machen kann, von der sie doch nichts zu sagen sich getrauen, das sind Thatsachen, die sich nicht wegleugnen lassen. Was in offenen Anstalten als krankhaft erscheint, gewinnt wenigstens selten den chronischen Charakter, den manche Übelstände in geschlossenen Anstalten haben; aber freilich bieten sich bei jenen auch wider Schwierigkeiten dar, die selten ganz überwunden werden, und die Lockerheit der Verhältnisse, die Doppelheit namentlich, in welcher das zwischen Schule und Haus, zwischen Unterricht und Arbeit geteilte Leben der Schüler sich halten muß, führt Nachteile herbei, welche durch die dem einzelnen gelassene Möglichkeit zu freier Entwicklung seiner Eigenart und manches sonst woltätig wirkende Moment nicht ganz aufgewogen werden. Unstreitbar ist es, daß die geschlossenen Anstalten durch die gemeinsamen Grundlinien, welche sie für das gesamte Leben und Streben ihrer Zöglinge ziehen, und durch den festen Zusammenhang, den sie in alle Thätigkeit derselben bringen können, ein Schulleben möglich machen, das große Bürgschaften des Gedeihens hat, und daß die ihnen notwendigen Schranken kräftigere Naturen zu energischer Entwickelung um so eher bringen, je mehr diese ihre Kräfte zusammenhalten und ihre Neigungen zügeln. In vielen Fällen, wo die Eltern durch eigene Schuld oder wegen äußerer Verhältnisse außer Stande sind, auf die Erziehung heranreifender Kinder einen stetigen Einfluß auszuüben, wird es für diese ein wahrer Segen sein, unter die Obhut einer geschlossenen Anstalt zu kommen.

Freilich muß auch die trefflichste Schule bekennen, daß sie bei aller Sorgfalt und Treue manches nicht geben kann, daß sie am wenigsten die Mutter zu ersetzen vermag, daß also doch, wenn irgend möglich, für rechte Förderung der Schüler die Mitwirkung der Familie in Anspruch genommen werden muß. Am besten wird das Schulleben beraten sein, wenn Eltern und Lehrer, Haus und Schule, auf denselben Grundlagen stehend und in den wesentlichen Ueberzeugungen einig, auch ihre Einwirkungen so einander anpassen, daß sie sich gegenseitig ergänzen, und in der That sollte von beiden Seiten der höchste Ernst daran gesetzt werden, um solches Zusammenwirken zu sichern. Vgl. im allgemeinenen außer dem Artikel Schule und Haus den gedankenreichen Vortrag von Scheibert, Haus und Schule. Ihr Anteil an Erziehung und Bildung. Stettin 1868.

Wie ernstlich man im Jahrhundert der Reformation auf solches Zusammenwirken hingearbeitet hat und wie sorgsam man auch später in Kreisen, wo durch Schule und Haus ein frischeres Leben gieng, dafür bemüht gewesen ist, braucht nicht erst nachgewiesen zu werden.*) In der Gegenwart freilich sind die Forderungen, welche das Familienleben an die Schule stellen darf, schon darum seltener, weil jenes so oft des rechten Zusammenhaltes entbehrt. Denn auch diejenigen, welche für Menschen und Dinge ein sehr nachsichtiges Urteil haben, müssen gestehen, daß der früheren Geschlechtern eigene Geist der

*) Wir erinnern hier nur an die von den Schulordnungen des 16. Jahrhunderts geforderten Schulpredigten, welche über den Wert und Nutzen der Schulen verständigen und das Haus zu Unterstützung der Schulzwecke anregen sollten. Vormbaum, Evang. Schulordnungen I, 93, 167, 225 f. 261 f.

Ordnung und Zucht, der jedem Gliede der Familie seine genau begrenzte Stelle und Thätigkeit anwies, der für alles häusliche Arbeiten und Sorgen nach Stunden und Tagen unantastbare Vorschriften hatte und in dem Hausvater einen persönlichen Mittelpunkt verehren ließ, um welchen der ganze Kreis der Familie willig und leicht sich bewegte, an vielen Orten bis auf die Erinnerung verschwunden ist; Kinder aber, die aus solchen Familien in die Schule treten, zeigen sich meist sehr wenig geneigt, in den für das Schulleben vorgeschriebenen Bahnen vorwärts zu gehen, und entbehren namentlich des Sinnes für Ordnung und Stetigkeit in geistigen Dingen. Kommt dann noch hinzu, daß das Familienleben in einen stillen oder gar offenen Widerspruch zu dem Geiste sich setzt, der das Schulleben beherrscht, so wird das Übel um so größer, und es sind dann von dieser Seite Gegenwirkungen möglich, durch welche Tag für Tag wider zerstört wird, was die Schule gepflanzt hat. Wir dürfen uns durch die vielfachen Kundgebungen schulfreundlicher Gesinnung nicht täuschen lassen; es tritt dabei manches hervor, was schon die erste Probe nicht besteht, und auch da, wo nachdrückliche Unterstützung verheißen wird, gewinnen zuweilen mit überraschender Schnelligkeit Gefühle Macht, die in herben Urteilen Ausdruck suchen und damit in das Schulleben für Tage, für Wochen Erkältung bringen. Auch da, wo besondere Verbindungen zwischen Schule und Haus sich knüpfen, kommt es nicht gerade zu lebendiger Wechselwirkung, und Fälle, wo Eltern mit Lehrern sich in ein stetigeres Einvernehmen setzen, um auf das Schulleben ihrer Kinder nachhaltiger einwirken zu können, sind doch selten. Öfter macht sich der gute Wille im Zusammenhange mit einer gewissen Weichlichkeit so geltend, daß er den Kindern bei ihren Arbeiten für die Schule eine täuschende Hülfe schafft, und der Privatunterricht, der zur Förderung des Schulunterrichts eingerichtet wird, bringt oft in das Schulleben Fälschungen, über deren sittliche Gefährlichkeit man sich mit zu leichtem Muthe täuscht. Wenn im 16. und 17. Jahrhundert der Brauch fast allgemein war, daß Eltern gereiftere Schüler als Paedagogos für ihre Kinder ins Haus nahmen, um diesen eine stetige Aufsicht und Nachhülfe zu sichern, so muß dabei mehr Ernst und Einsicht gewaltet haben, als in unsrer Zeit, weil ja sonst nicht sogar Schulordnungen ihre ausdrückliche Billigung ausgesprochen haben würden.*) Man muß dabei vor allem sich gegenwärtig halten, daß diese Paedagogi, indem die Eltern sie zu Hausgenossen machten, und so durch Wolthaten zu Dankbarkeit verpflichteten, oft wol auch in ganz anderer Weise ihrer Pfleglinge sich annahmen, als etwa Schüler der Gegenwart, die nur zu einigen Unterrichtsstunden das Haus betreten und nebenbei gelegentlich einen Mittagstisch erhalten.

Wir wollen aber auch wider anerkennen, daß die Schule der Gegenwart bisweilen sich etwas zu vornehm abschließt von den Familienkreisen und so ihrerseits ein gedeihliches Zusammenwirken erschwert. Der wolwollende Schulmann wird doch nicht selten warnehmen, daß, wenn er seinerseits in dieser Beziehung das Erforderliche thut, seinen Anregungen bald da bald dort Empfänglichkeit und Verständnis entgegenkommt, und zuweilen an Stellen, wo er es kaum erwartet hätte. Wenn die Lehrer den persönlichen Verkehr mit den Eltern suchen oder auch nur in besonderen Fällen schriftliche Mitteilungen machen, so läßt sich wol ein Verhältnis knüpfen, das weit über den Augenblick hinausreicht und bei den einen ängstliche Zurückhaltung, bei den andern verdecktes Mistrauen, bei noch andern Gleichgültigkeit und Sorglosigkeit beseitigt. Welchen Einfluß dies auf das Schul-

*) S. Breslauer S.O. von 1570 bei Vormbaum I, 211 u. 214, Kursächs. S.O. von 1580 ebd. 256 u. 259, Güstrower S.O. von 1572 bei Raspe, Zur Geschichte der Güstrower Domschule 38 und 44, Ulmer S.O. von 1613. Kapff, Zur Gesch. des Ulmer Gymn. I, 20. Vgl. für Eisleben Ellendt, Gesch. des Kgl. Gymn. zu Eisl. 113 f., für Stettin Hasselbach, Gesch. des ehemaligen Pädagogium in Stettin 34 f., für Osnabrück Hartmann, Gesch. des Ratsgymnasiums zu Osn. I, 20—22. Noch im J. 1657 wurden in Liegnitz die Eltern von den Kanzeln ermahnt, Paedagogos zu halten, die ihre Kinder zur Schule leiten und zu Hause fleißig unterweisen, auch zu guten Sitten und Tugenden anführen könnten, damit sie selbst an ihren Kindern Ehre und Freude erlebten. Köhler, Geschichtliche Nachrichten über das Gymn. z. L. I, 16.

leben der Kinder hat, zeigt sich zuweilen unmittelbar nach eingetretener Verständigung. Und es giebt doch immer auch Familien, die ohne Anregung das Ihrige treu und gewissenhaft thun und deren Kinder dann durch ihre ganze Haltung im Schulleben den aufmerksamen Lehrer bald erkennen lassen, daß in der Familie, deren Glieder sie sind, ein frommer Sinn und feste Ordnung waltet; mit ihnen aber kann Verständigung, wo sie noch nötig ist, nicht schwer sein.

In gar manchen Fällen wird die Schule auch durch die Rückwirkung, welche von ihr auf die Familie ausgeht, mittelbar Förderliches für das Leben ihrer Zöglinge erreichen können. Wie schon die Strenge der äußeren Schulordnung nicht selten auf das Haus einen regelnden Einfluß übt und sich immer wider gegen die hier waltende Schwächlichkeit, Verzärtelung und Vergnügungssucht wendet, so wird von der Schule aus auch manches ideale Element in das Haus hinübergeleitet, was dieses dann in seinen Kindern der Schule auf mancherlei Weise zurückgiebt. Sogar solchen Familien gegenüber, welche in sich zerfallen und höherem Leben entfremdet sind, wird die Schule, wenn sie nur selbst freudig und unbewegt die Wahrheit bekennt und das Rechte vertritt, eine wolthätige, ob auch nicht leicht eingestandene Macht ausüben und dann vielleicht in ganz besonderer Art für das eigene Leben Gewinn haben. Vgl. Piderit, Zur Gymnasialpädagogik (Hanau 1867).

Wie nun aber auch das Verhältnis von Haus und Schule sich gestaltet, immer wird das Schulleben seine auch für das Gefühl der Schüler sehr deutlich hervortretende Eigentümlichkeit bewahren. Dabei ist klar, daß für die einzelnen Schüler das Schulleben um so bedeutsamer wird, je mehr sie durch äußere Verhältnisse in die Lage gebracht sind, getrennt von den Familien, denen sie angehören, ihren Weg zu gehen. Für solche ergiebt sich mehr oder weniger doch die Notwendigkeit, im Schulleben selbst einen Ersatz zu suchen, für die Schule aber entsteht die Verpflichtung, Schülern dieser Art so viel als möglich Halt und Hülfe zu bieten, daß ihr Schulleben, in welchem häufig eine Verfrühung selbständigen Auftretens unvermeidlich ist, nicht in gefährliche Schwankungen gerate. Daß für offene Anstalten, welche für die einzelnen Schüler keine durchgreifende Aufsicht herstellen können, die Pflicht sich ergiebt, das häusliche Leben derselben so viel als thunlich durch gute Ratschläge wie durch bindende Vorschriften in lebendigen Zusammenhang mit der Schule zu bringen, auch wol durch Vermittelung einer wolwollenden Aufnahme in Familienkreise sicher zu stellen, braucht kaum gesagt zu werden; aber es ist freilich auch bekannt, welche Schwierigkeiten hierbei zu überwinden sind. Wo Schüler als Pensionäre in Familien leben, werden nicht selten dieselben Verhältnisse, die zwischen Haus und Schule sich zu bilden pflegen, wenn auch mit manchen Schwankungen widerkehren.

Einen ganz besonderen Charakter muß das Schulleben natürlich da annehmen, wo Bildungsanstalten dem Hause alle Mühe und Sorge der Erziehung abnehmen und so allen Dualismus zwischen Schule und Haus energisch aufheben. Aber wir würden uns doch auch auf ein etwas entlegenes Gebiet verlieren, wenn wir darstellen wollten, wie die Klosterschulen des Mittelalters, wie die für Jugendbildung gestifteten Mönchs- und Nonnenorden, wie namentlich die Jesuiten in dieser Beziehung gewirkt haben, und so verzichten wir auch auf eine Schilderung des Schullebens, wie es in den großen englischen Schulen sich entwickelt hat. Wären hier eingehendere historische Betrachtungen am Platze, so müßten wir auch nach der entgegengesetzen Seite jene Art des Schullebens berücksichtigen, welche die Geschichte der Bachanten oder Vaganten (s. d. Art.) uns vor die Augen stellt. Bei der weiteren Behandlung unseres Gegenstandes werden übrigens doch einzelne geschichtliche Züge zu benutzen sein.

In jenen das ganze Leben der Zöglinge ergreifenden Einrichtungen haben wir durchweg Bestrebungen vor uns, die Schüler auch von dem Leben der großen Welt in weitgehender Entfernung zu halten. Dies leitet uns nun zu der Frage hinüber, wie das Schulleben vom Weltleben abzugrenzen und gegen die so leicht verwirrenden und ver-

bildenden Einwirkungen desselben zu verwahren sei. Daß aber ein solches Abgrenzen und Verwahren in größerer Ausdehnung stattfinden müsse, das erkennen zum Teil auch diejenigen an, welche für sich selbst den lebendigsten und vielseitigsten Verkehr mit der Welt suchen. Die Gründe liegen ja so nahe. Die Erscheinungen und Erfahrungen des Lebens werden doch wahrhaft bildend erst dann, wenn man einen festen Standpunkt der Betrachtung gewonnen hat, auf welchem man, während alles rasch, ungestüm, wie im Wirbel sich vorüberdrängt, ruhig und sicher steht; wenn man ferner den Blick geschärft hat, um Wesen und Schein, Wahrheit und Trug zu unterscheiden, in dem Wirrwarr das ordnende und gestaltende Gesetz, in der Auflösung die Keime neuer Entwicklungen zu erkennen; wenn endlich das Herz schon einigermaßen an Folgerichtigkeit des Strebens sich gewöhnt, eine gewisse Selbständigkeit gewonnen und in leichteren Prüfungen für schwerere sich geübt hat. Weil nun die Schule weiß, daß ihre Zöglinge solchen Standpunkt der Betrachtung, solche Klarheit und Schärfe des Blicks, solche Selbständigkeit und Festigkeit im Wollen und Streben noch nicht haben und nur in stiller, gesicherter und geordneter Entwicklung, zumeist durch sie selbst, gewinnen können, darum hat sie ein berechtigtes Mißtrauen gegen die Einflüsse des Weltlebens; auch sieht sie oft mit tiefer Betrübnis, wie dieses das von ihr mühsam Angelegte und Begründete wider einreißt, ja zuweilen in wahrhaft wühlerischer Thätigkeit das scheinbar völlig Gesicherte zerstört und ihre ganze Arbeit als Danaidenmühe erscheinen läßt.

Aber freilich — was helfen der Schule Klagen? was nützt ihr ein mistrauisches Abwehren des auf allen Seiten Andringenden, des durch alle Ritzen wie feiner Staub Eindringenden? Das Leben umher macht seine Rechte geltend gegen jeden Widerspruch und nimmt die Jugend auch in seine Schule. Dabei verfährt es wol nicht selten recht regellos: es hätschelt und verwöhnt; aber auch ruck- und stoßweise, mit verletzender Härte, mit kalter Strenge tritt es ein; sein Gewirr, seine Unruhe, das Spiel seiner großen und kleinen Leidenschaften, seine Genüsse und Zerstreuungen, wie seine Mühen und Kämpfe bestimmen auch das Jugendleben, werfen ihre Lichter und Schatten auch in die Räume der Schule. Und das Weltleben umher, das Leben in höherem Sinne, wirkt doch nicht selten auch in sehr wolthätiger Weise und erzieht neben uns gelegentlich viel besser, als wir es mit aller pädagogischen Kunst vermögen. Hat es denn nicht in großen und edlen Völkern durch lange Jahrhunderte neben dem Hause alle Bildung der Jugend übernommen, und ist nicht überall erst nachträglich die Schule als Ergänzung zu dem, was das Leben bot, zu einer notwendigen Anstalt geworden, in Zeiten, wo das Leben seine frische, seine einheitlich wirkende Macht, seinen allseitig und gleichmäßig bildenden Einfluß verloren hatte? Sind denn nicht oft die edelsten Geister, die bahnbrechenden Naturen, ganze Reihen tüchtiger Männer viel mehr durch das Leben als durch die Schule gebildet worden? Chateaubriand, der in seinem Knabenalter ganz vernachlässigt worden war und eigentlich niemals ein regelrechtes Schulleben durchgemacht hatte, sah darin durchaus kein Unglück. Er sagt darin in seinen Mémoires d'outre-tombe (Leipz. 1849) I, 40 f.: Aurait-on mieux développé mon intelligence en me jetant plus tôt dans l'étude? J'en doute: ces flots, ces vents, cette solitude (am Strande von St. Malo), qui furent mes premiers maîtres, convenaient peut-être mieux à mes dispositions natives; peut-être dois-je à ces instituteurs sauvages quelques vertus que j'aurais ignorées. Telle chose que vous croyez mauvaise met en valeur les talents de votre enfant; telle chose qui vous semble bonne étoufferait ces mêmes talents. Dieu fait bien ce qu'il fait. Und die großen menschlichen Ordnungen, welche das Leben um uns her darstellt, bieten sie nicht tausend Anregungen und Förderungen auch für die Jugend dar? Es kommt in der That nur darauf an, daß die Schule einen angemessenen Gebrauch davon machen und das von ihr selbst Angelegte vom Leben her beleben, verstärken und vertiefen läßt.

Die Schule soll ja doch nur eine Vorschule für das Leben sein; das wird sie aber nur, wenn sie das Leben ihrer Zöglinge in manigfache Beziehung setzt auf die Zustände

und Bewegungen, in welche sie eintreten, für welche sie vorbereitet werden sollen. Nun giebt es ohne Zweifel Gebiete, von denen wir unsere Zöglinge so lange als möglich fern zu halten haben; aber die Schule kann hier leicht in eine bedenkliche Kleinmeisterei sich verlieren und in der Meinung, als könne sie alles wünschenswerte allein besorgen, sehr förderlicher Mitwirkung sich berauben, sie kann vergessen, daß das, was sie lehrt, für die Schüler in vielen Fällen eben erst durch die Beziehung auf das Leben lebendig wird. Dies gilt zumal von denjenigen Unterrichtsgegenständen, welche weniger ein intellektuelles, als ein sittliches Gepräge tragen. Da wäre nun eigentlich zu zeigen, wie das Schulleben dadurch, daß wir es zu den großen Ordnungen des Lebens, zum Staate und zur Kirche, in ein lebendiges Verhältnis setzen, unter Einflüsse gebracht wird, welche, von allen Seiten kommend und immer wider sich erneuernd, den auf jene Lebensordnungen sich beziehenden Wahrheiten erst rechte Kraft und Vertiefung geben. Was nun im besonderen die Hinleitung der Jugend auf das Staatsleben anlangt, so wird kein Besonnener leugnen, daß ein Hineinziehen der Jugend in das Getümmel politischer Leidenschaften ein Verbrechen gegen die Jugend wäre; aber sie mit Teilnahme zu erfüllen für des Vaterlands Ehre und Gedeihen, die Verhältnisse ihr klar zu machen, unter denen das eigene Volk sich entwickelt hat und fort und fort sich regt und bewegt, und so allmählich sie fähig und geneigt zu machen, in dieses reiche, vielgestaltige Leben sich hineinzuleben, das darf man als eine ernste Pflicht bezeichnen, deren Erfüllung gewiß auch dem meisten, was wir beim Unterricht in Geschichte und Geographie, wie bei dem Lesen der Klassiker ꝛc., über politische Entwickelungen und Zustände zu sagen haben, erst das rechte Verständnis sichert. Wir wissen es also nach Gebühr zu ehren, was Sokrates von der Jugend Athens in dessen schönerer Zeit rühmt, daß sie, wenn genötigt über die Agora zu gehen, dies nur mit Schüchternheit und in der bescheidensten Haltung gethan, und wir fühlen mit Andokides, wenn er es als eine heillose Umkehr der Verhältnisse bezeichnet, daß die Jünglinge nicht in den Gymnasien, sondern in den Gerichtshöfen zu finden sind und, während die Alten zu Felde ziehen, die Jungen als Volksredner auftreten; aber beide haben doch auch wol gewußt, daß das athenische Staatsleben in seiner alle Kräfte der Bürger anspannenden Bewegung mittelbar und unmittelbar die nachhaltigste Einwirkung auf die jugendlichen Gemüter übte und die tiefsten, stärksten Überzeugungen in ihnen heranbildete. Es ist hierbei kaum nötig, an die Art und Weise zu erinnern, in welcher die englische Jugend, wie abgeschlossen auch ihr Schulleben in Eton, Harrow und Rugby erscheinen mag, durch die um sie her sich durchführende politische Bewegung bestimmt wird. Daß in besonderen Fällen, wenn das Vaterland große Ehren- und Freudentage begeht, auch das Schulleben zu stärkerem Anteile aufgefordert wird, dürfte niemand für bedenklich halten; aber selbst Bedenkliches ist nicht immer vom Schulleben fern zu halten. Fr. Nicolai schildert in seinem Sebaldus Nothanker gewiß nach dem Leben, wie dem kleinen Sebaldus von Jugend auf in der Schule ein herzlicher deutscher Haß gegen die Krone Frankreich eingeprägt worden, wie man ihm oft widerholt, daß sie, nebst den leidigen Türken, der Erb- und Erzfeind Deutschlands sei, daß sie Kaiser und Reich oft bekriegt und ganze Provinzen vom deutschen Reiche abgerissen.*) Als die durch feindliche Waffen wider auf den Thron gehobenen Bourbonen dem tief verletzten Nationalgefühle der Franzosen keine Beschwichtigung zu bieten vermochten, kam es in den Pariser Schulen widerholt zu Revolten, welche das ganze Leben derselben aufregten. (Quicherat, Histoire de Sainte-Barbe III, 170 ff.) Und so wirkt jede allgemeinere Bewegung unaufhaltsam in die stillen Kreise der Schule herein, die dann immer wieder auf Mäßigung der Gefühle durch Worte der Verständigung und Warnung sich wird beschränken müssen. Es ist zu manchen Zeiten

*) Am Ende des 17. und am Anfange des 18. Jahrhunderts feierten unsere Schulen die Siege über Türken und Franzosen beim Gregoriusfeste und bei andern Schulakten mit großem Behagen. S. z. B. Ludovici, Schulhistorie III, 332, 346 f., IV, 228, 236.

nicht anders gewesen mit dem Einflusse kirchlicher Bewegung, ja man kann sagen, daß es ganze Perioden gegeben hat, in denen die Schule ihre Zöglinge zu stärkster Teilnahme an solcher Bewegung aufgefordert und angeleitet hat. Wir glauben nun zwar nicht, daß das Schulleben dadurch sonderliche Förderungen werde erfahren haben; aber wir können noch weniger annehmen, daß es dem Schulleben zum Heile gereiche, wenn es, wie in der Gegenwart vielfach geschieht, kirchlicher Bewegung gegenüber in matter Gleichgültigkeit dahingeht. Die erfreulichste Förderung würde es sicher dann erfahren, wenn das kirchliche Gemeindeleben, tiefer ergriffen vom Geiste der Wahrheit und nun eine Fülle edler Bildung aus sich hervortreibend, als ein Leben des Glaubens und der Liebe, stetig und in hundert erweckenden Thatsachen auf die Jugend wirkte und immer wider die in ihm waltenden Überzeugungen wie verkörpert ihr entgegenbrächte und die ihm lieben frommen Übungen auch ihr lieb machte. Wie ganz anders würde dann auch der Religionsunterricht das Schulleben bestimmen, der jetzt auch da, wo er den treuesten Händen befohlen ist, nicht selten viel geringere Erfolge hat, als in Zeiten, wo er auf Einprägung des Katechismus sich beschränkte!

Aber indem wir in solcher Weise dem Leben umher sein Recht einräumen, können wir um so entschiedener daran festhalten, daß das Schulleben zur Lösung der nächsten Aufgaben einer gewissen Ruhe und Harmlosigkeit, einer gewissen Unabhängigkeit von dem, was draußen vorgeht, bedarf. Und es giebt Dinge, deren Einfluß auf das Schulleben nachdrücklich beschränkt werden muß. Wir denken da an mancherlei gesellige Unterhaltungen und Vergnügungen, die wenn sie auch vielleicht an sich als unverfänglich erscheinen können, doch als gefährlich für das Schulleben bezeichnet werden müssen, sobald sie Anschauungen vermitteln und Bedürfnisse erwecken, welche die Gemüter aufregen, verwirren, erschlaffen. In solchen Dingen wird die Schule gelegentlich auch ganz entschiedene Verbote auszusprechen haben, auf die Gefahr hin, mit den Neigungen und Gewohnheiten des Familienlebens in Streit zu kommen; aber das wirksamste Mittel wird doch immer sein, die Schüler mit lebendiger Teilnahme an den Aufgaben der Schule, mit herzlicher Freude an dem Leben der Schule zu erfüllen, und es kommt ja oft genug vor, daß Schüler selbst unschuldige Erholungen, zu denen die Ihrigen sie einladen, mit Hinweisung auf das, was für die Schule zu leisten ist, sich versagen. Denn das ist ja überhaupt nicht zu leugnen: die Jugend fühlt, wenn sie nicht früh durch besondere Verhältnisse verbildet wird, mit sicherem Instinkte heraus, daß das Schulleben bei allem Zusammenhang mit andern Lebenskreisen in einer gewissen Geschlossenheit sich halten und auf bestimmte Ziele hin in festem, ungestörtem Gange sich bewegen muß; sie ist ja sogar sehr geneigt, ihr Schulleben durch mancherlei Formen und Zeichen als ein besonderes, in sich befriedigtes erkennbar zu machen. Und so entspricht es auch ihrem natürlichen Gefühle vollständig, daß die Schule durch Gesetz und Zucht auch äußerlich als eine gesonderte Lebensordnung sich darstellt. Das leitet zu einer weiteren Betrachtung hinüber.

II. Das Schulleben in seinen äußern, durch Gesetz und Zucht bestimmten Gestaltungen ist freilich in andern Abschnitten dieses Werkes so eingehend behandelt worden, daß wir hier über manches rasch hinweggehen können; aber wir müssen doch in einem festen Zusammenhange zu bleiben suchen. Da gehen wir nun von der Bemerkung aus, daß die Schulordnung auch da, wo sie in bloßen Äußerlichkeiten sich darzustellen scheint, dem inneren Leben der Schule ein eigentümliches Gepräge geben wird. Es wirkt ja schon dies auf die Einzelnen oft gleich anfangs gar wundersam, daß sie mit vielen andern zu einem Ganzen sich zusammenschließen und in diesem Ganzen stündlich auf ein Geltendmachen persönlicher Gelüste verzichten, den Eigenwillen unter ein für alle gleichmäßig geltendes Gesetz beugen müssen. Selbst die Räume, in denen die Kinder zum Lernen sich vereinigen und ihre genau bestimmten Plätze haben, die Zeiten, welche in unwandelbarer Regelmäßigkeit und so, daß jede Stunde wider ihre besondere Aufgabe hat, verlaufen, die Formen alle, welche für das Kommen und Gehen,

für das Lernen und Arbeiten, für die Bücher und Hefte, für Sauberkeit und Anstand, kurz für alle Einzelheiten des äußeren Schullebens geregelt sind, werden von einer den ganzen Menschen ergreifenden und bildenden Wichtigkeit. Und wenn nun die Schule selbst darauf hält, daß die äußere Ordnung stets wider wolthuend wirkt, wenn es geschehen kann, daß das Schulhaus schon als Ganzes Achtung einflößt, daß helle und freundliche Klassenzimmer die Schüler empfangen, deren manche für ihr häusliches Leben an sehr beschränkte, ja trübe Verhältnisse gewöhnt sind, daß an bedeutsamen Tagen ein Saal, eine Aula als Heiligtum der Anstalt die Schüler aufnimmt, wenn es so eingerichtet wird, daß die einzelnen Schultage auch kleine Unterbrechungen der Arbeit bringen und das Schuljahr in seiner Stetigkeit, abgesehen von den Ferien, auch einzelne Freudentage bietet, an denen die jugendliche Munterkeit sich freier bewegen und das Auge der Kinder an heiterem Schmucke und bunten Farben sich erquicken kann, da gewinnt die Schulordnung unmerklich eine bis in das Innerste des Gemüts wirkende Macht.

Es kann die Frage sein, ob das zur äußerlichen Regelung des Schullebens Erforderliche auch in Schulgesetzen (s. d. Art.) ausgesprochen werden müsse. Die Gründe, welche solche Bestimmungen als notwendig erscheinen lassen, hat Höting in seiner Abhandlung „Über den Zweck der Schulgesetze und die Bedingungen ihrer Wirksamkeit" (Osnabrück 1865. 4) zusammengefaßt, und es finden sich vielleicht wenige höhere Lehranstalten, welche nicht Schulgesetze in dieser oder jener Form den Schülern in die Hände gäben. Aber von dem Brauche früherer Zeiten, die Schuljugend durch die genauesten Vorschriften zu Ordnung und Anstand, zu Fleiß und Aufmerksamkeit, zu Mäßigkeit und Keuschheit, zu allem, was wolgefällig vor Gott und den Menschen, anzuhalten, ist man doch längst zurückgekommen, und wo man noch das Heil einer Schule in einer Vielheit von Gesetzen erkennt, kommt leicht in die ganze Schulpraxis etwas so Peinliches und Mistrauisches, daß, indem man zweifelhafte Vortheile erreicht, wesentliche Zwecke geschädigt werden. Auch die zahlreichen Schulgesetze früherer Zeiten haben wol selten die gewünschte Wirkung gehabt; sonst wären nicht die Klagen über die im Schulleben überall hervortretende Zuchtlosigkeit so häufig und so laut gewesen. Aus zahlreichen Berichten ersehen wir, daß dasjenige, was in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts in Nürnberg vorkam, in größerer oder geringerer Ausdehnung auch anderwärts sich widerholte; dort aber klagte man über Unehrlichkeit der Schüler gegen Lehrer und andere Vorgesetzte, über Schulversäumnisse, nächtliches Schwärmen auf den Straßen, mutwilliges Beschmieren von Gebäuden und Kunstwerken, auffallende Kleidung, und weiter auch über unzüchtige Worte und Geberden, über Spielen, Schwelgen, Fluchen, Lügen, Betrügen, über frevelhaften Gebrauch von Dolchen und anderen Waffen. K. L. Roth, Kleine Schriften I, 208 f. Vgl. Tholuck, Das akademische Leben I, 188 f. und Schulze, Geschichte des Gymnasiums zu Gotha 92 ff. Wir sehen übrigens in so gehäuften Ungebürnissen nicht gerade eine Gegenwirkung des jugendlichen Eigenwillens und Übermuts gegen übermäßige Strenge der Schulgesetze und der dadurch bestimmten Zucht, sondern nur in besonderen Äußerungen die Ungebundenheit eines ganzen, von hohen Zielen abgeirrten Geschlechts, welche auch die Obrigkeiten zu sehr harten Gegenwirkungen nötigte.

Darin werden schließlich alle übereinstimmen, daß, je mehr wir bei Leitung und Regelung des Schullebens die Aufgabe als eine sittliche fassen, desto weniger der Standpunkt der Gesetzlichkeit sich festhalten lasse. Nun aber kann das Ziel christlicher Schulzucht nur darin erkannt werden, daß in die Jugend das Reich Gottes einzupflanzen sei und demgemäß die Einwirkung auf das Leben der einzelnen durch das Streben der Sünde in jeder Verlarvung und bis auf die Wurzel beizukommen und so zur Erlösung von dem größten Übel, zur Erhebung in die herrliche Freiheit der Kinder Gottes zu helfen, durchweg sich bestimmen müsse. Sonst wird der pädagogische Ernst immer wider richterliche Strenge und das, was man Liebe nennt, schwächliche Nachsicht.

Gewiß ist für das Schulleben auch die Zucht des Gesetzes nötig, und nach Umständen eine scharf einschneidende; aber sie kann nur als eine die rechte Einwirkung vorbereitende und unterstützende Thätigkeit gefaßt werden, als eine für alle wesentlich gleiche Abwehrung des Unzulässigen, die dann individuelle und das innere Leben ergreifende Behandlung um so sicherer macht. Wird sie aber bei der Leitung der Jugend die Hauptsache, so ist immer wider die Folge, daß Vorsicht und Schlauheit das Schlimmste verhüllt, ja mit den Formen der Gesetze sich deckt, und weil wir auch bei der sorgsamsten Aufrechthaltung der Gesetze nur mit der groben Zucht fertig werden, hören am Ende die versteckteren Vergehen auf bei den Schülern als solche zu gelten. Vgl. Wiese im Jahresbericht über das Gymnasium zu Prenzlau 1838 S. 8 f. u. 13.

Bei Behandlung dieser Frage ist vielfach auch erwogen worden, ob und wie in der Regelung des Schullebens die Mitwirkung von Schülern zu benützen sei. Daß nun zu Wahrung äußerer Ordnung solche Mitwirkung ganz zweckmäßig, ja unentbehrlich sei, ist von jeher anerkannt worden, und je größer die Zahl der in denselben Räumen vereinigten Schüler ist, desto lieber wird man aus den Reihen der Schüler solche bestellen, die als Aufseher oder in andern kleinen Ämtern helfen können. Auch hat ja diese Verwendung von Schülern zur Förderung des Ganzen für diese selbst eine nicht geringe sittliche Bedeutung, und zu verkennen ist dabei auch nicht, daß manches von Schülern noch leichter ausgerichtet wird als von Lehrern, die für das Kleine und Kleinste der Schulordnung nicht immer ein offenes Auge und ausreichende Geduld haben.*) Aber je künstlicher diese Mitwirkung von Schülern sich gestaltet, desto bedenklicher wird sie, und Einrichtungen, wie sie z. B. Valentin Friedland in seiner berühmten Schule zu Goldberg getroffen hat, können wol nur unter besonderen Verhältnissen und unter dem Walten einer energischen Persönlichkeit als gerechtfertigt erscheinen (s. d. Art. Trotzendorf).**) Kommt nun gar in das Schulleben Aufpasserei und Angeberei, so lösen sich allmählich alle Bande, welche Vertrauen und ehrerbietige Anhänglichkeit geknüpft haben. Wir wollen dabei nur an die Praxis der Jesuiten erinnern, die oft genug verurteilt worden ist (vgl. Bd. III, 839 und Weicker, Das Schulwesen der Jesuiten 225 f.); doch darf hierbei auch nicht verschwiegen werden, daß in den protestantischen Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts Laurer und Späher (Corycaei) eine sehr bestimmte Stelle hatten (s. d. Art. Angeberei Bd. I, 113 f.), oft freilich nur die beim Unterricht gemachten Fehler ihrer Mitschüler notiren sollten.***) — Ob man Schüler bei der Rechtspflege in der Schule herbeiziehen solle, darüber ist nach dem Bd. VI, 880 f. Gesagten hier nicht weiter zu reden.

Unstreitig hat die Schulzucht, indem sie dem Willen Halt und Richtung giebt und die Bildung desselben vorbereitet, schon an sich eine hohe Bedeutung im Schulleben, und mit allem, was sie verwendet, wirkt sie erziehend, auch mit ihren Belohnungen und Strafen; aber es ist dabei doch stets anzuerkennen, daß sie vor allem zur Sicherung und Förderung der Unterrichtszwecke da ist, und widerum, daß diese um so besser erreicht werden und Maßregeln der äußeren Zucht um so entbehrlicher machen, je mehr der Unterricht Freude am Lernen bewirkt. Es ist wunderbar, welche Frische und Regsamkeit, wieviel Halt und Sicherheit, welcher Schwung in das Leben einer Klasse, einer Schule kommt, wenn die Lehrer es verstehen, Freude am Lernen zu erwecken. Das

*) Wie Thomas Arnold in Rugby seine Präpostoren benutzte, darüber s. die Biographie desselben (nach Stanley) von Heintz (Potsdam 1847) 79 f. Vgl. Beneke, Archiv für die pragmatische Psychologie I, 29 ff.

**) Nach jenem Vorbilde hat der Rektor Laurentius Ludovici in Görlitz († 1594) das ganze Leben seiner Schule fast noch mehr den Formen des römischen Staatslebens angenähert. Knauth, Das Gymnasium Augustum in Görlitz (1765) 64 ff.

***) Über den Namen s. die griechischen Wörterbücher unter κώρυκος und κωρυκαῖος, über die Sache vgl. Weber, Gesch. der städtischen Gelehrtenschule in Kassel 38 ff., Sintenis, Zur Gesch. des Zerbster Schulwesens 15, Köhnen, Zur Gesch. des Gymn. in Duisburg II, 10.

aber gelingt ihnen, wenn sie selbst Freude am Lehren haben. Dann werden sie ja doch das Mitzuteilende mit sicherer Hand auswählen und gruppieren, ihre Lebendigkeit wird auch den scheinbar dünnen Stoff lebendig machen und den empfänglichen Geistern bedeutsam und erfaßbar erscheinen lassen; dann werden sie gern auch auf die besonderen Bedürfnisse Rücksicht nehmen und selbst die mattere Seele in raschere Bewegung setzen; dann werden sie ein reges, oft heiteres Spiel der Kräfte hervorrufen, das Stunde für Stunde eine andere Gestalt gewinnen, immer jedoch neue Anregungen und Wechselwirkungen herbeiführen wird; dann werden sie ihre Schüler auch von einem Erfolge zum andern führen und ihnen in täglicher Übung der Kräfte auch eine tägliche Bewährung und Steigerung derselben sichern. Es ist Thatsache, daß ein Lehrer, der seine Sache recht angreift, einer ganzen Klasse die griechische Accentlehre zu einem sehr anmutigen Gegenstande machen kann, daß unter Umständen für die Bruchrechnung sich ein gewisser Enthusiasmus entzünden läßt. Wenn nun auch die Jugend unsrer Tage etwas kritisch und abgestumpft ist und die Zeit weit hinter uns liegt, wo Primaner und Sekundaner mit den unvollkommensten Texten in der Hand für die Klassiker schwärmten, deren Größe und Schönheit sie mehr ahnten als erkannten; so kann es doch immer noch geschehen, daß die jungen Geister für einige Zeit der kritischen Gelüste sich entschlagen, des Stumpfsinns sich schämen und mit herzlicher Lust in eine Welt schauen, wo ein rosiger Duft Bergspitzen und Eilande, Tempelfriese und Säulenhallen umzieht. Da knüpft sich doch überall eine sittliche Wirkung unmittelbar an den Unterricht an, und der zu solchen Wirkungen gelangende Schulmann wird besonders Zuchtmittel zu rechter Beherrschung des Lebens und Strebens seiner Zöglinge kaum noch sonderlich bedürfen. Und er kann, indem er Freude am Lernen weckt und rege erhält, auch noch in besonderer Art sittlich wirken: wenn er diese Freude stets wider als eine sorgsam zu läuternde behandelt. Es ist ja eine Macht der Sünde schon im Jugendleben, daß sie auch in die besten Entwickelungen hineinwirkt und zuweilen, ehe wir es uns versehen, das Edelste verderbt. Es kann Eitelkeit an die Lernlust sich knüpfen; es kann der Ehrgeiz als treibende Macht daneben wirken; es kann der harmlose Wetteifer in Scheelsucht übergehen; es kann das Wolgefallen an den Gegenständen des Lernens ein bloß äußerliches, selbstsüchtiges werden. Da müssen Läuterungen frühzeitig, wenn auch nur mittelbar, eingeleitet werden. Geschehen wird dies aber am sichersten dann, wenn das Streben und Thun oft wider an den ewigen Satzungen gemessen wird, welche Gott in seiner Weisheit verordnet hat und in den Fügungen des Menschenlebens tausendfach als unverletzbare und als heilsame zur Anerkennung bringt, wenn die einzelnen Erfolge des Schullebens, die ja auch wirklich für sich allein oft wenig zu bedeuten haben, an das Ganze der gestellten Aufgaben gehalten und auf das endlich zu erreichende Ziel bezogen werden, wenn dem Geiste die Richtung auf wahres, tiefes, zusammenhängendes Erkennen, auf inneres Erfassen und Erfahren gegeben werden kann und bei allem Lernen darauf gehalten wird, daß der Geist unter die Zucht der Wahrheit sich stelle. Solche Läuterungen werden die Freude am Lernen nicht nur nicht schwächen, sondern steigern, weil sie zu dem beglückenden Gefühle verhelfen, daß mit dem intellektuellen Gewinne ein sittlicher sich verbinde und dieser jenen für die Zukunft und über das Schulleben hinaus sicher stelle. Es wird dies auch dazu beitragen, daß alles innere Leben einheitlich sich zusammenschließt und zwischen Denken und Wollen, Erkennen und Streben eine rege Wechselwirkung entsteht.

Noch in besonderer Weise wird der Unterricht für das Schulleben eine trefflich erziehende und sittlich bildende Macht, wenn er Gründlichkeit im Lernen erstreben läßt. Der menschlichen Natur ist ja ein tiefes Bedürfnis nach Wahrheit eigen. Es giebt sich beim Kinde schon kund, in jeder Frage nach Namen und Beschaffenheit der Dinge, in jedem hieran sich knüpfenden Warum und Wozu; selbst das harmlose Spielen und Tändeln ist nicht selten ein kindisches Bemühen, einer Sache auf den Grund zu kommen. Wo nun dem Bedürfnis die entsprechende Belehrung nicht entgegenkommt, wagt der von frischer Phantasie begleitete Verstand leicht willkürliche Erklärungen, um wenigstens

eine vorläufige Beruhigung sich zu schaffen. In den Jahren der jugendlichen Reife aber, in dieser Periode unberechenbarer Wandelungen und schroffer Übergänge, ist jeder einigermaßen gesunden Natur nichts so unerwünscht und ärgerlich, als das Seichte, Unbestimmte, Verworrene in dem, was am leichtesten die Beweglichkeit der Seele mäßigen, den Ungestüm zügeln, die Gewinnung fester Zielpunkte ermöglichen kann, — im Unterricht. Ist nun der Lehrer ein Mann, der selbst ein tiefes Bedürfnis nach Wahrheit hat und nicht durch emsiges Anhäufen äußerlicher Gelehrsamkeit einen Ruhm vor der Welt, sondern durch gründliches Erkennen eine Befriedigung für sich selbst sucht, und zugleich ein Mann, dem es stets eine Freude ist, das, was er selbst gründlich versteht, im Kreise empfänglicher Jugend mitzuteilen; so macht er diejenigen, die seiner Leitung befohlen sind, vielleicht ohne alle künstlichen Zuchtmittel zu gründlichem Lernen geneigt und — gründlich. Nun ist in gewisser Beziehung jeder Gegenstand des Unterrichts von grundloser Tiefe, wie er eine kaum ermeßbare Ausdehnung hat. Tragen wir doch in uns selbst ganz unergründliche Geheimnisse, und wohin dann unser für sich selbst unergründlicher Geist seine forschenden Blicke richten mag: auf allen Seiten hat er vor sich eine Unermeßlichkeit, und von jedem Punkte aus kann er versucht sein, in eine unerforschliche Tiefe sich zu wagen. Aber das gehört gerade mit zum rechten Unterrichte, daß die Schüler zum Gefühle solcher Unergründlichkeit und Unermeßlichkeit kommen; sie sind dann um so weniger geneigt, bei dem, was sie eben erst treiben und lernen, mit Gleichmut und Sorglosigkeit stehen zu bleiben, und wenn nun auch nicht gleich ein lebendiges Verlangen entstünde tiefer einzudringen, zu dem Gefühle, daß dies notwendig sei, und zu der Ahnung des reichen Gewinnes, den dies haben müsse, kommen sie doch. Wol dem Schüler, den zuweilen jener heiliger Schauer vor den großen, tiefen Geheimnissen, die ihn rings umgeben, ergreift! Da wird er zunächst recht demütig werden, auch wenn er schon etwas erreicht hat, und dürftig und leer wird ihm zumal das erscheinen, was er ohne Ernst und Liebe, nur für den Augenblick und des Zwanges halber andere lernen sieht; ganz armselig aber werden ihm dabei alle die kleinen Schülerlisten vorkommen müssen, durch welche das Lernen zu einem trügerischen Scheine, zu einem die Täuschenden selbst bestrafenden Betruge wird.

Wie nun, wenn der Unterricht von Anfang an, wie er täglich und stündlich es kann, zur Treue im Kleinen anleitet? Wie im gesamten Schulleben, so muß besonders auch beim Unterrichte den Schülern stets wider zum Bewußtsein kommen, daß alles, was sie thun, ein Ganzes ausmacht, von dem sich nichts abhandeln läßt, weil jedes ein lebendiges Glied im Ganzen ist. Es fällt alles auseinander, wenn sie nicht in allem einzelnen treu sind, treu sind auch im Kleinsten, während die Treue in alles Streben und Thun Zusammenhang und Sicherheit bringt und jeder an sich geringfügigen Leistung den Stempel der Festigkeit aufdrückt. Wie jede Versäumnis im Lernen eine Lücke im Ganzen des zu Lernenden entstehen läßt; so wird jede gewissenhafte Vorbereitung und Widerholung, jede sorgsam gelöste Aufgabe, jedes genau erlernte Pensum ein ergänzendes oder verstärkendes Moment für das Ganze. Da müssen nun aber die Schüler früh zu dem Gefühle gebracht werden, daß solche Treue im Kleinen, wie alles wahrhaft tüchtige im Leben, nur aus der Liebe zu Gott kommen kann, nicht bloß aus früher Gewöhnung an das Rechte oder aus kluger Berechnung des Nützlichen. Freilich ist nicht zu denken, daß diese Liebe im jugendlichen Herzen gleich eine starke, durch alle Regungen des innern, durch alle Erweisungen des äußern Lebens hindurchwirkende sein könne; aber schon in ihren Anfängen wirkt sie mit stiller Gewalt und giebt sich kund in Äußerungen, die, wie geringfügig sie auch erscheinen, von einem höheren Ursprunge zeugen. Sie hemmt sofort die Macht des Eigenwillens, der gerade in der Jugend oft auf so verletzende Weise sich offenbart und zumal in das Schulleben so ärgerliche Störungen bringt, sie weckt Empfänglichkeit für das Gute, schafft Lust für edle Thätigkeit, entwickelt Sinn für Regel, Maß und Harmonie; sie leitet zu stetiger Pflichterfüllung an, und jemehr ihr dann das Frohgefühl erfüllter Pflicht zu Hilfe kommt, desto besser gelingt es ihr, den

Willen unter das Gebot der Pflicht zu beugen. Und damit ist widerum viel äußerliche Zucht entbehrlich gemacht.

Alles Unterrichten und Lernen findet immer wider eine Art von Abschluß in den Prüfungen, welche, weil sie die gemachten Fortschritte erkennen lassen und zu höheren Stufen der Thätigkeit den Übergang bilden, im Schulleben eine stark hervortretende Bedeutung haben. Sind diese Prüfungen öffentlich, so wird die Bedeutung derselben vielleicht sich noch erhöhen. Freilich fehlt es in der Gegenwart nicht an Schulmännern, welche solche Prüfungen für sehr entbehrlich, ja für nachteilig halten und, weil sie doch nicht ohne weiteres beseitigt werden können, wenigstens sie nach Möglichkeit beschränken; aber gerade durch solche Beschränkung werden sie erst in Wahrheit entbehrlich und als bloßes Scheinwerk nachteilig. Das 16. Jahrhundert, das für unser Schulwesen den Grund gelegt hat, hat Schulprüfungen für notwendig gehalten und z. T. auch schon mit gewissen Feierlichkeiten umgeben. Wir finden da meist zwei Prüfungen im Jahr; aber die sächsische Schulordnung von 1580 hat vierteljährliche verlangt (Vormbaum I, 230, 262, 264 f.); Sturm in Straßburg hingegen hatte 1538 nach den von ihm eingerichteten neun einjährigen Cursen für jedes Jahr nur eine Prüfung (am 1. Oktbr.) angesetzt (Vormbaum I, 662). Die monatlichen Prüfungen, welche 1586 zu Siegen an die Stelle der halbjährlichen traten, sollten wol nur zusammenhängende Widerholungen sein (Lorsbach, Beiträge zur Geschichte der ehemaligen lateinischen Schule in Siegen IV, 11). Wo an die Prüfungen besondere Veranstaltungen, wie actus oratorii oder Prämienverteilungen sich anschließen, gewinnen sie im Zusammenhange des Schullebens natürlich eine noch höhere Bedeutung, die indes nicht eine unmittelbar aus der Sache hervorgehende zu nennen ist. Prämien nach vorhergegangenem Wettstreit hatte schon um 1530 der Rektor Musler an der Nikolaischule in Leipzig eingeführt; höhere Geltung gewannen sie durch Sturm in Straßburg. Dabei ist nicht zu übersehen, daß, wie Sturms Vorgang wol auch in diesem Punkte für die Jesuiten bestimmend gewesen ist, widerum die Jesuitenpraxis auf die protestantischen Schulen zurückgewirkt hat. Sehr bezeichnend ist z. B. die Thatsache, daß 1627 die evangelische Schule in Osnabrück, die damals in der Jesuitenschule am Dom einen gefährlichen Nebenbuhler hatte, Prämien einführte; als aber 7 Jahre später die Nebenbuhlerei aufgehört hatte, ließ man diese Reizmittel wider weg. Welche Gewissenhaftigkeit und Vorsicht bei den Versetzungen, Censuren und Zeugnissen anzuwenden sei, wenn nicht heftige Mistöne in das Schulleben kommen sollen, weiß jeder Schulmann wol aus eigener Erfahrung. Es sind in diesen Dingen auch von den obersten Schulbehörden zuweilen die auffallendsten Fehler begangen worden. S. z. B. Roth, Das Gymnasial-Schulwesen in Bayern 83 ff., vgl. die Art. Prüfungen und Rangordnung.

Große Förderungen würden dem Schulleben gesichert werden, wenn die Schüler in ihrem häuslichen Thun und Lassen von der Schule aus besser überwacht und geleitet werden könnten. Aber es braucht kaum gesagt zu werden, wie schwierig auch für solche Lehrer, welche in höherem Maße Männer des Vertrauens sein können, das Eintreten in Familien ist, bei denen solches Nachhelfen doch am Platze wäre; aber auch da, wo Schüler in Pension sind oder wo sie für sich leben, ist mit allgemeinen Anordnungen der Schule, wie sie so häufig erlassen worden sind, nicht gerade viel zu erreichen. Ja man wird sagen dürfen: je eingehender und je peinlicher die Überwachung ist, desto eher wird sich ein System von abwehrenden und verdeckenden Listen ausbilden, deren oft gelingende Durchführung größere Nachteile bringt, als das Mangeln der Überwachung in dem einzelnen Falle. Auch werden die Lehrer, welche eine den Schülern für ihr Privatleben gegebene „Hausordnung“ aufrecht erhalten sollen, im Gefühle, daß sie es mit einer in Wahrheit unausführbaren Sache zu thun haben, sehr bald ermatten, mit Ausnahme einzelner, die für das Ausspüren der Schülersünden eine entwickeltere Neigung haben, aber freilich leicht auch den schlimmen Schein entstehen lassen, daß nicht redlicher Eifer für das Gedeihen der Schule oder die Wolfahrt der Schüler, sondern

persönliche Neigung sie leite. Wo besondere Einwirkung auf das häusliche Leben der Schüler als notwendig erscheint, da wird viel weniger die Anwendung allgemeiner Vorschriften das Angemessenste sein, als individuelle, den Bedürfnissen sich anschließende und von einem einzelnen Lehrer in der Stille ausgehende Beratung und Warnung. Unter Umständen kann freilich ein scharfes Eingreifen im Namen der Schule nötig werden; aber das sind Ausnahmsfälle, die in anderer Weise wider individuell behandelt sein wollen. Heilsam wird es immer sein, wenn die Ordinarii der einzelnen Klassen über die äußeren Verhältnisse der ihnen besonders Anbefohlenen sich möglichst, auch durch Besuche, unterrichten; sie können nicht selten ohne Mühe Unzuträgliches abstellen, Unterstützungen darbieten, und werden immer Gelegenheit erhalten, ihr Urteil über die Leistungsfähigkeit und das sonstige Verhalten der einzelnen zu berichtigen. Besonders empfehlenswert dürfte es sein, kranke Schüler zu besuchen und, wenn sie arm sind, Hilfe für sie zu vermitteln. Wenn Lehrer einzelnen Schülern Privatunterricht erteilen, läßt sich in mancherlei Weise die Gelegenheit wahrnehmen, auf die freie Thätigkeit derselben regelnd einzuwirken. Vgl. den Art. Privatstunden. Ziehen Lehrer einzelne Schüler, die ihnen besondere Teilnahme einflößen, näher an sich heran, um sie in ausgedehnterem Maße zu fördern, so müssen sie immer mit Sorgfalt den Schein vermeiden, daß sie Lieblinge haben; besser ist es sicher, bald diesen, bald jenen zu einem Gegenstande besonderer Aufmerksamkeit zu machen, und die Schwächeren immer vor den andern. Ob Schüler, die einer Pension übergeben werden müssen, nicht am besten unter die Leitung eines Lehrers gestellt werden, das ist eine nicht so leicht zu entscheidende Frage. Es scheint freilich, als müsse das Schulleben solcher Zöglinge besonders gut bewahrt sein, da ja Haus und Schule für sie in eigentümlicher Weise sich zusammenschließen; aber wenn die Pfleglinge von Lehrern als bevorzugte erscheinen, oder wenn sie selbst zu dem Gefühle kommen, daß ihre Pfleger durch äußere Vorteile sich bestimmen lassen, so ist erheblicher Schaden zu besorgen (s. d. Art. Pensionat). Vielleicht wäre in dieser Sache manches aus dem zu lernen, was in früheren Zeiten die Rektoren der Gymnasien, dem Beispiele der Professoren an den Universitäten folgend, im Kreise ihrer Hausgenossen und „Tischburschen" sich zur Aufgabe machten. Vgl. z. B. die specielleren Bemerkungen des Rektors Suevus in Löwenberg i. s. Rosa scholastica, Lps. 1610, 4.

Besondere Umsicht in Handhabung der Zucht ist da nötig, wo das Jugendleben innerhalb der Schule oder neben ihr sich in einer gewissen Selbständigkeit zu regen sucht. Es zieht dann gern in Dunkelheit sich zurück und wählt Formen, die zuweilen wunderlich, vielleicht auch selbst für den nächsten Zweck ungeeignet sind, aber doch, weil frei erwählt oder durch besondere Überlieferung gewonnen, mit Liebe gepflegt werden. Da bilden sich z. B. in Gymnasien wol Vereinigungen für wissenschaftliche und künstlerische Thätigkeit oder auch „Verbindungen" als Pflanzstätten für Studentenpraxis. Was nun jene Vereinigungen anlangt, so können sie unter Umständen recht nützlich werden, und wenn sie in der Art eingerichtet sind, daß über ihren Zweck, ihre Zusammensetzung, ihre Arbeiten der Rektor unterrichtet ist und im allgemeinen mit seinem Rate nachhelfen kann, so läßt sich kaum etwas dagegen sagen. Aber freilich können solche Vereinigungen auch zu vorzeitigem Genuß akademischer Unsitte verlocken und alles, was von solchen Dingen in das Schulleben kommt, ist unbedingt verwerflich*). Etwas anderes ist es wider, wenn aus Schülern, deren ganze Entwickelung den Übergang zu freier Bewegung sucht, die Leiter der Schule selbst kleine Genossenschaften bilden, denen sie dann zwar Gang und Form der Thätigkeit vorzeichnen, im einzelnen aber soviel Spielraum lassen, daß das individuelle Leben ganz nach Bedürfnis sich regen kann. Wenn z. B. ein Direktor eine Anzahl strebsamer Primaner zu einer historischen Gesellschaft verbindet oder gemeinsam über dichterische Arbeiten verhandeln läßt oder zu Bildung eines Gesangvereins anregt, so wird er manche Kraft, die im gewöhnlichen Gange des Schullebens ohne rechte Anregung bleibt oder auf bedenkliche Seitenwege gerät, zu fröhlicher Bethätigung bringen. Wirklich

*) Vgl. den Artikel Schülerverbindungen VII, T. 2, S. 166.

haben die Rektoren früherer Zeiten in solcher Weise manches mit Geschick und Erfolg eingerichtet. So wissen wir z. B. von dem Rektor Gerlach in Zittau († 1756), daß derselbe eine Redner=, eine Disputir= und eine Dichtergesellschaft leitete. Dabei mag doch auch an die sogenannten Akademien in den Jesuitenschulen erinnert werden: Vereine auserlesener Schüler, welche unter der Oberleitung eines Mitgliedes der Societät besondere wissenschaftliche Übungen anstellten und nur solche aufnehmen sollten, welche sich durch Frömmigkeit, Fleiß und Gehorsam auszeichneten. Vgl. Weicker, Das Schulwesen der Jesuiten 204 f. In Italien waren solche Schülervereine, die wir übrigens auch bei den Barnabiten und andern Orden finden, völlige Nachbildungen jener so zahlreichen Akademien, die seit den Tagen der Renaissance in allen Städten Italiens für Pflege der Sprache, der Poesie, der Wissenschaften sich gebildet hatten. Vgl. über die Academia Animosorum bei den Jesuiten in Mailand Saxius, De studiis literariis Mediolanensium prodromus (Mediol. 1729) 158, über die Academia Ignitorum (Infocati) der Barnabiten daselbst, 170 ꝛc. Daß die Jesuiten auch hierbei in sehr bedenklicher Art dem Ehrgeize Nahrung gaben, läßt sich durch zahlreiche Thatsachen belegen. Ein besonders lebendiges Bild der mit der Thätigkeit solcher Akademien sich verbindenden Schaustellungen würde nach einer im Jahre 1679 zu Parma erschienenen Schulschrift sich geben lassen, welche gleich durch ihren Titel Il teatro dell' honore die Richtung bezeichnet und eine Reihe von Produktionen der Academici scelti im dortigen Collegium Nobilium, das unter Jesuiten stand, der Welt ankündigt. Wir haben hier überall Versuche der jesuitischen Pädagogik, an die Stelle einer bloß äußerlich wirkenden Zucht Triebe und Kräfte des innern Lebens zu setzen; es ist aber bekannt, wie sehr sie sich dabei doch immer wider ins Äußerliche verlor, und wie sie andererseits auch wider sehr umfängliche Formen für Aufsicht und Leitung in Anwendung brachte, der zu Zeiten nicht einmal die gröbsten Ausschreitungen verhüten konnte.*) Hat doch selbst der Gemeingeist, den die Jesuiten im Leben ihrer zahlreichen Zöglinge als eine alles bestimmende Macht wirksam zu machen strebten, selten in ihren Kollegien heilsame Wirkungen hervorgebracht. Aber da stehen wir an einem weiteren Abschnitt unserer Betrachtung, der in die bedeutsamsten Entwickelungen des Schullebens einführt.

III. Das Schulleben in seinem unter dem Einflusse tüchtiger Persönlichkeiten sich entwickelnden Gemeingeiste versuchen wir jetzt darzustellen. Wir gehen hierbei aber von der Ansicht aus, daß dieser Gemeingeist, die alles Leben der einzelnen und der Gesamtheit bestimmende Macht, der Geist der Sittlichkeit sein müsse, der mit unantastbarer, weil göttlicher Kraft wirkt und in Wahrhaftigkeit, Treue und Selbstverleugnung, wie in allem, was gut und löblich ist vor Gott und Menschen, nur in besonderer Weise sich kundgiebt. Nach dem, was im Art. Direktor gesagt ist, brauchen wir an dieser Stelle nicht weiter auszuführen, in wessen Persönlichkeit zunächst dieser Geist lebendigen Ausdruck gewinnen muß und wie nur dann, wenn von dieser Persönlichkeit aus als vom Mittelpunkte der Schule nach allen Seiten sittlich bestimmende Anregung ausgeht, Einheit in das Leben der ganzen Schule kommt. Dann wird auch das Lehrerkollegium (s. d. Art.) entschiedener in einem Geiste wirken, so daß die einzelnen ihre besondere Aufgabe immer wider im Zusammenhange der gemeinsamen Aufgabe erfassen und durchzuführen streben und bei aller Freudigkeit im Berufe doch stets, ihrer Beschränktheit und Schwäche in Demut eingedenk, Halt und Ergänzung für die eigene Thätigkeit in der Mitarbeit der andern suchen. Bei solcher Einordnung in das Ganze wird der einzelne am wenigsten dies vergessen, daß das, was er treibt und lehrt, wie bedeutsam es auch in sich selbst ist, innerhalb der Schule nur Mittel zum Zweck, Mittel zur Bildung der Schüler ist und vorzugsweise nach diesem Gesichtspunkte

*) Aus der Geschichte der polnischen Jesuitenschulen wären hierzu zahlreiche Belege zu schaffen. Wie es am Ende des 16. und am Anfange des 17. Jahrhunderts in Münster zuging, darüber s. Sökeland, Gesch. des Münster'schen Gymnasiums (1826) 64 ff., 71 f., 74, 78 ff.

amtlichen Thätigkeit seiner ganzen Individualität nach ist und gewesen ist; er versuche weder sich noch seine Schüler in ein Festgewand zu kleiden, das Geist und Seele beengt und in das sich eine frische und unverdorbene Natur ungern und mit Widerstreben pressen läßt. Er bleibe in Worten, Ton, Rede und in der Methode in dem gewohnten Geleise, in das ihn seine Individualität eingeführt, das er sich mit vollem Bewußtsein des Rechten geebnet, erweitert und befestigt hat."

Da die öffentlichen Prüfungen keine Paraden sind, welche der Dirigent abnimmt, so versteht sich von selbst, daß auch er wie alle anderen Kollegen sich an dem Prüfen, besser an den *Probeleistungen öffentlichen Unterrichtens* beteiligt. Ebenso ist selbstverständlich, daß nicht nur der Dirigent, sondern auch alle Lehrer während des ganzen Prüfungsaktes zugegen sind.

Sind die öffentlichen Prüfungen als ein Schulfest und eine Schulfeier anzusehen, so muß alles geschehen, ihnen auch einen festlichen Charakter zu verleihen. Zur Eröffnung darf Choralgesang oder die Aufführung irgend eines anderen geistlichen Gesangstückes nicht fehlen. Der Gesangchor, dessen Leistungen ja für ein Anhören, also für eine gewisse Öffentlichkeit und wäre es auch nur die Gesamtheit der Schülergemeinde bestimmt ist, wird auch sonst hier Gelegenheit haben, zur Erhöhung der Feier beizutragen und zugleich eine Probe seiner Leistungsfähigkeit abzulegen. — Die Sitte, durch eingelegte Deklamationen, besser *Recitationen*, Abwechslung und Ruhepunkte in die Arbeit der Prüfungen hineinzubringen, ist nicht zu verwerfen und jedenfalls zweckmäßiger, als wenn man alle Deklamationen mit den übrigen etwaigen Vorträgen und Reden zu einem besonderen der Prüfung nachfolgenden Aktus vereinigt (darüber s. d. Art. *Schulakte*, Bd. VII, T. 2, S. 195). Das Memorieren von Gedichten oder Prosaabschnitten und ebenso die Ausarbeitung von Abhandlungen und Vorträgen bildet einen Teil der Schularbeit und ihr öffentlicher Vortrag, wofern nur keinerlei Ostentation damit getrieben wird, dient zur Ergänzung des Bildes von der inneren Arbeit der Schule, welches die öffentlichen Prüfungen geben wollen. Nur überlasse man die Auswahl nicht dem Zufall, sondern sorge dafür, daß auch hier irgend *eine mit der Aufgabe der Schule in Zusammenhang stehende Idee* zur Anschauung gebracht werde, etwa so, daß die betreffenden Recitationen oder Vorträge mit dem Gegenstand der jedesmaligen Prüfung zusammenhängen und ihr entweder voraufgehend Ausgangspunkt und Substrat für sie werden, oder auf sie folgend die in der Prüfung selbst entwickelten Gedanken weiter fortleiten und abschließen. Oder es möge eine Auswahl derjenigen Gedichte vorgetragen werden, welche die Schule als einen Kanon des Besten der deutschen Litteratur nach strenger Sichtung lernen läßt (vgl. Bd. II, S. 43). — Die Nennung der Namen der Recitierenden in den Programmen sollte unterbleiben. Übrigens vergl. über das Deklamieren die Art. *Deklamation* und *Redeübungen* und Bd. II, S. 44.

Daß wir die öffentliche *Verteilung von Prämien* bei den öffentlichen Prüfungen nicht billigen können, ergiebt sich aus allem Gesagten von selbst (s. den Art. *Schulprämien*). Wol aber ist es zweckmäßig, wenn die *Entlassung abgehender Schüler* mit der öffentlichen Prüfung verbunden wird (s. Bd. II, S. 208), und geradezu wünschenswert, daß eine *Ansprache des Dirigenten* nicht fehle, welche sich über Aufgabe der Erziehung verbreitend in orientierender und belehrender Weise eine Vermittlung zwischen Schule und Publikum herzustellen sucht (vgl. die Art. *Direktor* II, S. 96, *Entlassung* II, S. 208, *Schule und Publikum* VIII, S. 10, *Schulakte* VII, T. 2, S. 195. *Thaulow*, Gymnas.-Pädag. S. 211 ff.).

Zur Vervollständigung des Bildes von der Schularbeit, welches die öffentlichen Prüfungen darstellen wollen, dienen auch die häufig mit denselben verbundenen *Ausstellungen von Schülerarbeiten*. Sie sind gewiß zu billigen, sofern sie sich auf Leistungen technischer Art beschränken (Probeschriften, Probezeichnungen; auch die mehr freiwillig von einzelnen besonders geschickten Schülern angefertigten, der Veranschaulichung

des Unterrichtsstoffes dienenden Dinge gehören dahin, wie Karten, Pläne, kleine Modelle u. dgl. m.); die Ausstellung wissenschaftlicher Arbeiten empfiehlt sich nicht, ist auch wol nirgend üblich; die innerhalb der und für die Klasse angefertigten sind keine Paradearbeiten gewesen und noch weniger wird man ausdrücklich Paradearbeiten anfertigen lassen wollen (s. den Art. Schulausstellungen). — Sehr zweckmäßig hingegen ist es, wenn die öffentlichen Prüfungen dem Publikum auch Gelegenheit geben, die Lehrmittel in einer geeigneten Auswahl durch eine kleine, anspruchlose Ausstellung kennen zu lernen (vgl. den Art. Lehrmittel IV, 531).

Für die öffentlichen Prüfungen haben sich ausgesprochen: Nägelsbach, Gymnasialpädagogik S. 49, Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen S. 266, Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II, S. 582, Thaulow, Gymnasialpädagogik S. 204, Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht S. 231, K. V. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik, 2. Aufl. S. 272, Fr. Heinen, Schulreden (VII) Düsseldorf 1860, Gottschick in den Berliner Blättern für Erziehung und Unterricht, 1865, S. 346—52, Herzog, Progr. des Gymnasiums zu Gera 1864, Peter, Ahrens, Hüser, Palm, Schmalfeld u. a. in den Verh. der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung zu Meißen 1863. — Die Schrift Meierotto's, Briefe an die zur Universität abgehenden, hoffnungsvollen Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums über die öffentliche Schulprüfung, Berlin 1785 (s. den Art. Meierotto IV, 907) und das Gymn.-Progr. von Kapp, Ein Wort über öffentliche Schulprüfungen. Gütersloh 1851, waren dem Unterzeichneten nicht zugänglich. O. Frick.

Schulrecht. Das Wort Schulrecht ist neueren Ursprungs und erst seit etwa vier Jahrzehnten in Gebrauch gekommen. Man hat zwar zu keiner Zeit verkannt, daß der Schule gewisse Rechte und Befugnisse eingeräumt werden müssen, und daß ihre Thätigkeit sich nach gewissen gesetzlichen Normen zu richten habe, wenn sie ihren Zweck erreichen soll, man betrachtete aber die Befugnisse und Normen nicht als ein selbständiges in dem Wesen der Schule begründetes und in sich abgeschlossenes Recht, sondern als ein ursprünglich andern Gemeinschaften, der Familie, der Gemeinde, dem Staate, der Kirche zustehendes, an welchem die Schule nur insofern participiere, als sie diese vertrete und im Auftrage derselben handle. Am häufigsten wurde das meiste von dem, was man jetzt unter Schulrecht versteht, als ein Ausfluß des Kirchenrechts oder als eine Modifikation des letzteren in seiner Anwendung auf die zu erziehende Jugend angesehen, insofern die Schule als Tochter der Kirche galt und der Leitung und Beaufsichtigung der Kirche in den wesentlichsten Stücken unterstellt war. Es war also zunächst die Ansicht von der Unselbständigkeit der Schule, welche die Idee eines Schulrechts nicht zur Entwickelung gelangen ließ, und es mußte eine andere Vorstellung von dem Wesen und der Bedeutung der Schule sich Geltung verschaffen, ehe man ihr ein eigenes Recht vindicieren konnte. Es ist eine der bessern Errungenschaften der neueren Pädagogik, daß sie das Zusammensein der Kinder und des Lehrers in der Schule als ein Leben, eine lebendige Einheit, als ein organisch sich gliederndes Ganzes aufzufassen gelernt hat (Palmer, Evang. Pädagogik 3. Aufl. S. 478). Auf dieser Erkenntnis beruht die Idee des Schulrechts. Die Schule erscheint uns jetzt nicht als eine bloße Not- oder Hilfsanstalt, welche hinsichtlich ihrer Existenz und Einrichtung lediglich von äußern Umständen und von dem guten Willen anderer Gemeinschaften abhängt und von außer ihr liegenden Interessen bestimmt wird; sie ist ein lebendiger Organismus, der das Princip seiner Wirksamkeit in sich trägt und berechtigt ist, seine eigenen Anordnungen und Gesetze zu haben und in der Befolgung und Ausübung derselben nicht gestört, vielmehr geschützt, erhalten und befördert zu werden. So erwächst der Schule das Recht auf gewisse Befugnisse für die zu ihr gehörigen Personen, so bildet sich für sie eine eigentümliche Gesetzgebung, und daraus entsteht das Schulrecht als der Inbegriff aller derjenigen rechts-

kräftigen Bestimmungen, welche in Anwendung kommen müssen, wenn die Schule ihre Aufgabe möglichst vollständig lösen soll.

Noch aus einem andern Grunde hat man indes den Begriff und das Wort Schulrecht angefochten. Stoy (Encyklopädie der Pädagogik, S. 263) behauptet, der Name Schulrecht sei ungeschickt gewählt, er sei zu eng, und die Bearbeiter des Schulrechts seien genötigt, außer den Rechtsverhältnissen der Schule vieles andere mit zu behandeln; nach seiner Ansicht fällt alles, was Schulrecht genannt wird, unter den Begriff der Schulverfassung und kann von letzterem nicht getrennt werden. Es ist allerdings nicht in Abrede zu stellen, daß Schulrecht und Schulverfassung sich vielfach berühren, aber sie fallen nicht ganz zusammen, das Schulrecht ist die Basis, auf welcher die Schulverfassung sich aufbaut, und verhält sich zu dieser ungefähr ebenso, wie das Staatsrecht zur Staatsverfassung. Die Schulverfassung hat es mit der Ausführung und praktischen Anwendung des Schulrechts zu thun und umfaßt die ganze äußere und innere Organisation, welche zur Durchführung der im Schulrecht enthaltenen Bestimmungen notwendig ist: Einrichtung, Verwaltung, Vertretung der Schule, Disciplin, Lehrpensum und Methodik des Unterrichts. Ohne das Schulrecht fehlt der Schulverfassung der gesicherte Boden; aber aus dem Vorhandensein des ersteren ergiebt sich nicht ohne weiteres auch Form und Inhalt der letzteren.

Trotz der oben behaupteten Selbständigkeit der Schule kann aber die Schule für sich doch nicht als autonom, als die eigene Schöpferin ihres Rechts angesehen werden. Die Autonomie der Schule zu verlangen, ist, wie Stoy a. a. O. S. 268 sehr richtig bemerkt, „eine unverzeihliche Begriffsverwirrung". Die Schule ist nicht eine Gesellschaft — wer sollen denn die Glieder sein als Lehrer und Schüler? — sondern eine Anstalt. Unter welchen Bedingungen und nach welchen Bestimmungen nun die Anstalt bestehen und wirksam sein soll, ist sicherlich zunächst Sache der Stifter und Erhalter derselben, mögen als solche der Staat, die Kirche, oder die Gemeinden und Familien angesehen werden, und es können in dieser Beziehung die größten Verschiedenheiten zu Tage treten. Aber es wäre doch in der That ein vollständiges Verkennen des wahren Bedürfnisses, wenn diese Autoritäten nach bloßem Gutdünken bestimmen wollten, was der Schule als ihr Recht gebühre. Sie müssen vernünftigerweise ihr alles das gewähren, was der Schule Lebensfähigkeit verleiht und zur Erreichung des Schulzwecks erforderlich ist. Was dieses aber sei, kann neben der Erfahrung unstreitig nur die Wissenschaft der Pädagogik an die Hand geben. Somit wird das Schulrecht wesentlich durch den Zweck der Schule oder die ihrer Existenz zu Grunde liegende Idee bestimmt, und als oberstes Princip desselben wird man daher, je nachdem es sich um die allgemeine Volksbildung oder um eine besondere Berufsbildung handelt, die Forderung gelten lassen dürfen, daß der Schule diejenige Stellung angewiesen und diejenigen Mittel und Rechte gewährt werden, durch welche sie in den Stand gesetzt wird, ihre Schüler entweder dem allgemeinen Ziele menschlicher Bildung möglichst nahe zu bringen (Volksschule), oder für einen besondern Lebensberuf in zweckmäßiger Weise vorzubereiten (Berufsschule).

Bei Einteilung des Schulrechts ist, wie auf allen anderen Rechtsgebieten, zunächst das natürliche oder rationelle und das positive oder historische Recht zu unterscheiden. Jenes ist der Inbegriff aller Rechte und Befugnisse, welche der Schule naturgemäß, d. h. bei vernünftiger Würdigung der einschlagenden Verhältnisse zu gewähren sind; dieses umfaßt die Gesetze und Anordnungen, welche in verschiedenen Staaten und Schulbezirken bezüglich auf die Schule auf legislatorischem Wege oder als Gewohnheitsrecht Geltung erlangt haben. Das natürliche Schulrecht ist an und für sich noch gar kein wirkliches, d. h. mit Gesetzeskraft wirksames Recht, es soll aber ein solches werden. Darum steht es zu dem positiven Rechte in einem mehr oder weniger schroffen Gegensatze; es tritt als Kritiker und Reformator an dasselbe heran, indem es unablässig dar-

auf hinarbeitet, dieses abzuändern, zu ergänzen, zu verbessern. Gerade unsere Zeit läßt diesen Gegensatz vielfach und nicht selten im grellsten Lichte hervortreten. Die hauptsächlichsten Forderungen, welche das natürliche Schulrecht stellt, gründen sich auf die Vorstellung, daß die Schule eine moralische Person ist und als solche eine rechtliche Selbständigkeit zu beanspruchen und durch ihre Vertreter anderen Rechtssubjekten gegenüber zu behaupten hat. Daraus ergiebt sich für sie das Recht auf eine gesicherte Subsistenz und einen bestimmten Wirkungskreis, in welchem sie ihren Zwecken gemäß thätig zu sein befugt und gegen fremdartige Einwirkungen gesichert ist; ebenso das Recht, Eigentum zu besitzen und zu erwerben, sowie das Recht der Gleichheit oder der gleichen Berechtigung sowol der Schule im allgemeinen gegenüber andern öffentlichen Anstalten, als auch der einzelnen Schulen untereinander.

Sehen wir auf die Sphäre, in welcher das positive Schulrecht zur Anwendung kommt und das rationelle Geltung zu erlangen sucht, so läßt sich ein äußeres und ein inneres Schulrecht unterscheiden. Durch jenes wird die rechtliche Stellung der Schule nach außen bestimmt, d. h. es wird die Stellung der Lehrer und der Schulanstalten zur Gemeinde, zum Staat und zu der Kirche gesetzlich reguliert, so daß jeder Lehrer weiß, was er für sich und seine Schule als Recht zu fordern hat, aber auch was die Gemeinde &c. von ihm und seiner Schule rechtskräftig fordern darf. Das innere Schulrecht bezieht sich dagegen auf alles, was innerhalb der Schule selbst Gesetz und gesetzliche Ordnung ist, d. h. auf die Stellung verschiedener Schulanstalten zu einander, die Stellung der Lehrer an einer und an verschiedenen Schulen, die Handhabung der Disciplin, die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrpensa u. a. dgl. m., und nach dieser Seite hin fällt das Schulrecht mehrfach mit der Schulverfassung zusammen, ohne sich jedoch, wie oben angedeutet worden ist, mit derselben vollständig zu decken.

Andere Einteilungen des Schulrechts, z. B. die in allgemeines Schulrecht, welches die Rechte der Schule ohne Rücksicht auf ein besonderes Land darstellt, und in besonderes (specielles), welches auf die Verhältnisse eines bestimmten Landes Rücksicht nimmt, oder in Volksschulrecht und Berufsschulrecht, können füglich hier übergangen werden. Aus dem Gesagten aber wird es schon klar, daß, da nur der Staat Rechte rechtskräftig verleiht, schützt und mit zwingender Macht zur Ausführung bringt, als Rechtssubjekt die Schule in den Staatsorganismus sich einfügen muß, wie nach dieser Seite auch von der Kirche dasselbe zu sagen und trotz alles Widerspruchs von seiten der Klerikalen bei Protestanten und bei Katholiken festzuhalten ist.

Litteratur. Das Verdienst, auf diesem Gebiete Bahn gebrochen zu haben, gebührt H. Gräfe, welcher in seiner Schrift: „Schulrecht — oder das Rechtsverhältnis der Volksschule nach innen und außen. Nach Grundsätzen der Vernunft dargestellt für Schulbehörden, Schulaufseher, Lehrer und Eltern. Quedlinb. und Leipzig 1829" — die Grundzüge eines rationellen Schulrechts für die Volksschule zuerst im Zusammenhange entwickelte und insbesondere ausführlicher sich über die Beaufsichtigung der Schule verbreitete. In die positive Schulgesetzgebung einzelner Länder geht Gräfe nicht ein. Vollständiger und systematischer ist Dr. Joh. Aug. Lebr. Hoffmann: Praktisches Handbuch des Schulrechts, Dresden 1836 (zweite Abth. der Schrift: Prakt. Handb. der deutschen Volksschulverfassung und des Schulrechts &c.). Auch Hoffmann beschränkt sich auf die Volksschule, hat aber die preußische und die k. sächsische Gesetzgebung dabei berücksichtigt. Das Hauptwerk, wenigstens für das Volksschulrecht, besitzen wir an Karl Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht, 2 Bde., Lpz. 1854 und 1855. Kirsch hat eine kritisch-komparative Darstellung des Volksschulrechts der verschiedenen deutschen Staaten und selbst des Auslandes angestrebt, die freilich hinsichtlich der Vollständigkeit manches vermissen läßt, immerhin aber wertvoll ist und bis auf die neueste Zeit fortgeführt zu werden verdient. Die meisten Gegenstände, welche in das Gebiet des Schulrechts fallen, berührt auch W. Sause: Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte

des Lebens im Staate. 4 Teile. Halle 1831—1841. Als Teil des Polizeirechts behandelt das Schulrecht Fr. Rettig in seiner „Polizeigesetzgebung des Großh. Baden", 3. Aufl. v. J. Betz. Karlsr. 1839.

In neuerer Zeit hat besonders die Frage über das der Schule, resp. den Lehrern, den Schülern gegenüber zustehende Strafrecht, einschließlich des Rechtes körperlicher Züchtigung, zu eingehenden juristisch-pädagogischen Erörterungen Anlaß gegeben. Wir werden hierauf in dem Artikel Strafrecht zurückkommen und verweisen vorläufig nur auf den Aufsatz des Generalstaatsanwalts Dr. v. Schwarze zu Dresden über das Züchtigungsrecht des Lehrers im Gerichtssaal für Strafrecht ꝛc. (Bd. 29, S. 97), die Besprechung des „Erziehungsrechtes" in den von Dr. jur. Freudenstein in Minden herausgegebenen Blättern für populäre Rechtswissenschaft (Bd. 1, Lief. 6) und auf die Schrift des Pfarrers A. Topf: „Das Strafrecht der deutschen Volksschulen", Exdorf bei Meiningen, 1884, 132 S.).

Neuestens: Kletke, Evangelisches Kirchen-, Pfarr- und Schulrecht des preußischen Staates, Berlin 1868. Schriften wie einst Magers Revue, wie neulich Wolframs „Allgemeine Chronik des Volksschulwesens" geben fortlaufende Kunde über Gestaltung und Fortbildung des Schulrechts nach seinen einzelnen Zweigen. **Weidemann.**

Schulregiment. Die Frage, wer mit dem Schulregiment, d. h. mit der Leitung des Schulwesens betraut werden und worauf sich diese Leitung erstrecken soll, streift manche andere Gebiete, welche in diesem Werke eine gesonderte Behandlung erfahren haben, vgl. die Artikel Schulgesetz, Schulordnung, Schule und Haus, Kirche, Besetzungsrecht, Besoldung und ähnliche. Gleichwol wird dieselbe einer eigenen Behandlung zu unterwerfen sein, um die Rechte der verschiedenen hierbei zusammentreffenden Mächte gegeneinander abzuwägen und einheitlich auszugleichen. Hierfür ist die geschichtliche Betrachtung nur insofern von Wert, als aus derselben sich ergiebt, daß das Schulwesen zunächst aus dem Bedürfnis enger Kreise und einzelner Stände entsprungen, in seiner fortschreitenden Ausdehnung allmählich die Notwendigkeit allgemeiner Grundsätze, leistungsfähiger Gemeinschaften und zusammenfassender Leitung immer deutlicher hat erkennen lassen. Selbst diejenige Macht, welche seit Christi Erscheinung die geistige Entwickelung der Menschheit bestimmt hat, die Kirche, hat sich einer Aufgabe, deren glückliche Lösung doch für sie von wesentlichem Werte war, nicht in allen Stücken gewachsen gezeigt und wol oder übel den Hauptteil ihrer Pflicht und ihres Einflusses einem kräftigeren Gemeinwesen, dem Staate, überlassen. Aus diesem Verlauf folgt, daß an letzter und höchster Stelle der Staat für das Gedeihen des öffentlichen Unterrichts verantwortlich ist und deshalb auch seine Erhaltung und Leitung zu übernehmen hat. Dies drückt das Allgemeine preußische Landrecht T. II, Tit. 12, 1 in damaliger Sprachweise mit dem Satze aus: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben."

Indes ist hiermit unsere Frage keineswegs genügend beantwortet; um die Befugnis des Staates genau zu bestimmen, ist eben klarzustellen, welchem Staatszweck das Schulwesen dienen, worauf sich demzufolge die Staatsleitung beziehen soll, mit welchen Mitteln der Staat dieselbe am geeignetsten ausübt und was er rätlicherweise hierbei andern mitwirkenden Mächten zu überlassen hat. Faßt man freilich den Staat nach Hegel als die selbstbewußte (wir würden besser sagen, als die sich selbstthätig fortbildende) sittliche Substanz des Volks, so würde sich ergeben, daß der Staat alles zu schaffen und zu leiten hat, was in das Gebiet der Sitte fällt, also auch das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen. Allein hiermit kommt man nicht weiter: denn wenn auch der kunst- und gliederreiche Bau des Staats das geistige Leben des Volks in sich begreift und zur Entwickelung bringt, so ist doch der Staat nicht gleichbedeutend mit der Staatsverwaltung, und überdies giebt es eine Bildungsaufgabe, welche zwar vom Staate gefördert oder gehemmt werden kann, aber in ihrem Wesen und Ziel über jeden

Staat hinausreicht, die Vorbildung für das ewige Leben, und diese bleibt in alle Wege das Arbeitsgebiet der Kirche. Was aber die Staatsverwaltung fordern und durchsetzen muß, ist, daß sämtlichen Staatseingesessenen derjenige Unterricht zuteil werde, durch welchen sie, regelmäßige Verhältnisse vorausgesetzt, zur Erfüllung der allgemeinen Staatsbürgerpflichten befähigt werden. Diesen Unterricht wird man je nach den wachsenden Bedürfnissen für verschiedene Völker und Zeiten verschieden abmessen; innerhalb der einzelnen Periode wird aber über seinen Inhalt und sein Ziel kaum ein Zweifel obwalten. Da ferner der Staat auf eine manigfach gegliederte Thätigkeit seiner Bürger rechnet, diese Bürger aber schon um ihres eigenen Vorteils willen auf verschiedenen Gebieten und mit verschiedenartigen Mitteln die allgemeinen und die eigenen Güter zu mehren trachten, so hat die Staatsverwaltung zwar nicht die hierzu erforderliche Bildung überall in eignen Anstalten zu gewähren, aber sie hat zur Gründung derselben anzuregen, dieselben untereinander und zu dem Staatsganzen in förderliche Beziehung zu setzen und soweit zu leiten, als für ihren gedeihlichen Gang nötig ist. Die Staatsregierung hat also für die verschiedenen Arten der Schule die Einrichtung, die Ziele und die gegenseitigen Grenzen nach den untereinander ausgeglichenen geistigen und gewerblichen Volksbestrebungen abzumessen und sie hat sorgfältig darüber zu wachen, daß nichts geschehe, was den obersten Zweck, nämlich die Bildung der Jugend zu geistiger und sittlicher Wolfahrt, beeinträchtigt. Sie hat hierbei aber die verwandten und teilnehmenden Lebensmächte zur Mitarbeit aufzurufen und ihnen diejenige Freiheit zu gönnen, deren sie zur Entfaltung ihrer Kraft auf diesem Gebiete bedürfen. Eine Enthaltsamkeit, wie sie Wilh. von Humboldt in einer Jugendschrift dem Staate für das Schulwesen auferlegen wollte, ist den seit jener Zeit mächtig gewachsenen Lebens- und Bildungsbedürfnissen nicht angemessen; auch hat Humboldt selbst in seiner Ministerialthätigkeit die praktische Widerlegung seiner früheren Theorie geliefert.

Fasse ich die bisherigen Erwägungen in bündige Sätze, so hat die Staatsregierung für das Gebiet des öffentlichen Unterrichts: 1) das Recht und die Pflicht der Gesetzgebung und des Erlasses allgemeiner Vorschriften, 2) das Recht und die Pflicht der Aufsicht, 3) die hervorragende Pflicht der Hilfeleistung in allen Fällen, in welchen andere Gemeinwesen außer Stande sind, die schlechthin erforderlichen Unterrichtsmittel herzustellen. Die Staatsverwaltung hat aber nicht nur zu eigner Erleichterung, sondern zur Förderung und Belebung des Schulwesens diese kleineren Körperschaften namentlich für die unter 2 und 3 aufgeführten Punkte soweit zur Mitarbeit heranzuziehen, als sich dies mit dem gesamten Staatszweck verträgt. Verschieden hiervon, aber ebenso zur Sache gehörig ist, daß die Regierung eines größeren Staats ihre eignen Beamten in den Provinzen und Kreisen mit möglichst weit gehender Vollmacht zu allen Maßregeln ausstattet, welche den besondern Bedingungen ihres Verwaltungsbezirks entsprechen, ohne aus dem Rahmen der allgemeinen Ordnungen herauszuschreiten.

Wenden wir diese Sätze nunmehr auf die einzelnen Teile unserer Frage an, so hat die Staatsverwaltung zuerst die allgemeinen Vorschriften für die innere und äußere Einrichtung sämtlicher Schularten zu geben, teils im Wege der Gesetzgebung, also unter Mitwirkung der Landesvertretung, teils zur Ausführung des Gesetzes im Verordnungswege. Diese Vorschriften müssen das letzte Ziel, die Wege zu diesem Ziele und das Maß der angesonnenen inneren und äußeren Leistungen klar hinstellen; im übrigen sollen sie, wie schon in dem Artikel Schulgesetz bemerkt ist, so dehnbar sein, als die Rücksicht auf den Staatszweck zuläßt und als andererseits die für das Unterrichtswesen erforderliche Freiheit der Selbstbestimmung und Selbstbewegung erheischt. Die Grenzen sind hier nach beiden Seiten veränderlich, teils der Zeit nach, insofern die Entwickelung des Staats und der geistige Zustand des Volkes fortschreitet, auch insofern ab und zu große Gefahren durch das Andringen staats- oder bildungsfeindlicher Mächte eintreten, teils dem Orte nach, insofern etwa eine Körperschaft nach ihrer Zusammensetzung für die zweckmäßige

Ausführung der allgemeinen Vorschriften hinlängliche Bürgschaft bietet oder insofern andererseits besondere Schwierigkeiten eine unmittelbare und stetige Einwirkung des Staatsbeamten nötig machen. Letzteres gilt z. B. von solchen Gegenden, in denen die Zwiesprachigkeit, die verschiedene Konfession oder auch die Armut der Bevölkerung dem öffentlichen Schulwesen eigentümliche Hindernisse bereitet. Zweitens hat die Staatsregierung durchgängig die Vorbildung und die Prüfung der Lehrer zu ordnen; letztere ist in größeren Staaten natürlich durch provinzielle Behörden, aber nach staatlicher Vorschrift zu vollziehen. Bei den künftigen Religionslehrern hat die Regierung die Mitwirkung der Kirche zuzulassen; sie mag sogar, falls nicht außerordentliche Verwickelungen eintreten, die Prüfung für dieses Fach durch wissenschaftlich gebildete Mitglieder der betreffenden Kirche vollziehen, immer wird aber die Anstellungsfähigkeit dieser Lehrer durch den Staat auszusprechen sein. Drittens hat der Staat aus eigenem Recht die Aufsicht über das gesamte Schulwesen, auch unbedingt über die Lehrer auszuüben. Er wird hierbei für die niederen Schulen die unmittelbare Aufsicht den Schulvorständen, städtischen Schuldeputationen und ähnlichen Behörden übertragen, auch die reichliche Mitwirkung der Ortsgeistlichen in Anspruch nehmen; der Auftrag hierzu muß aber stets ein staatlicher sein und überdies darf die Oberaufsicht des Staates durch jene Übertragung nicht geschwächt werden. Es ist ja bekannt, daß insbesondere die katholische Kirche zu Zeiten, so auch neuerdings den Anspruch erhoben hat, diese Aufsicht kraft eignen Rechts, also auch ohne Einspruch des Staates zu üben; allein dieser Anspruch ist nur für den Religionsunterricht begründet und auch hier darf sich der Staat des Rechts zum Einschreiten nicht begeben, sobald dieser Unterricht zur Einprägung staatsfeindlicher Lehren misbraucht wird. Das Recht der Aufsicht und Zucht über die Lehrer ist wol dem Einwande begegnet, daß die Staatsverwaltung hierbei unter Verletzung der Gerechtigkeit einen Druck zur Erreichung bestimmter staatlicher Ziele ausüben könne. Allein abgesehen davon, daß die Staatsregierung diese Zucht über alle öffentliche Beamte ausübt, ist dieselbe mit ihrer weiten Aufgabe und dem hierdurch gesteigerten Gefühle der Verantwortlichkeit der Versuchung zur Parteilichkeit viel weniger ausgesetzt, als kleine Körperschaften mit ihrer Abhängigkeit von örtlichen Verbindungen und Verhältnissen. Hiermit hängt viertens zusammen, daß die Staatsverwaltung sich das Recht der Bestätigung auch für die Anstellung der Lehrer an städtischen und Gemeindeschulen vorbehält, während sie an den staatlichen Anstalten die Anstellung selbst verfügt. Dagegen steht denjenigen städtischen, ländlichen oder sonstigen Gemeinwesen, welche eine Schule gründen und unterhalten, das Recht der Lehrerwahl und Berufung zu; der Staat hat die Bestätigung nur aus zwingenden, klar zu bezeichnenden Gründen zu versagen, der eignen Stellenbesetzung sich aber zu enthalten, es sei denn, daß die beteiligte Körperschaft eine Wahl überhaupt verweigert, wo dann der Staat vorübergehend jure devoluto in das Recht derselben eintritt. Endlich hat der Staat die Pflicht, mit seinen Mitteln einzutreten, wo die nächst verpflichteten Körperschaften den erforderlichen Schulunterricht aus eigenem Vermögen nicht beschaffen können. Er hat diese Pflicht schlechthin für den Elementarunterricht, da er ja die Elementarbildung von sämtlichen Staatsbürgern ausnahmslos, aber auch mit vollem Recht fordert; und er hat dieselbe für den höheren und gegliederten Unterricht je nach Maßgabe des klar nachgewiesenen Bedürfnisses. Über diesen Nachweis wird allerdings die Staatsverwaltung das letzte Urteil sich vorbehalten, zumal manche Städte eine höhere Lehranstalt nicht wegen der durch dieselbe gewährten Bildung, sondern um äußerer Vorteile willen begehren. Wo ein wirkliches Bedürfnis vorliegt, da ist auch eine Weigerung der Staatsverwaltung, vorübergehende Mittellosigkeit abgerechnet, nicht zu befürchten, da sie durch Befriedigung desselben ihre eignen Zwecke fördert.

Zum Schluß mag hier noch bemerkt werden, daß die Staatsregierung mit ihren Ansprüchen, ihren Hilfeleistungen und ihren Vereinbarungen sich nur an fest eingerichtete Körperschaften, städtische oder ländliche Gemeinden oder stiftungsmäßige Kuratorien wenden

kann. Wenn man neuerdings*) so lebhaft für die Berechtigung der freien Schulgemeinde und ihre Eingliederung in das Schulwesen eingetreten ist, worunter man die Eltern der jeweilig eine Schule besuchenden Zöglinge versteht, so ist eine solche sogenannte Gemeinde sachlich zu fließend und rechtlich zu wenig abgegrenzt und zu unstät, als daß sie dem Staate gegenüber eine feste Stellung in Anspruch nehmen dürfte. Die Rechte der Eltern werden in diesem Bezuge hinlänglich und zweckmäßig durch die Behörde wargenommen, welche die politische Gemeinde für Schulzwecke bestellt. **Schrader.**

Schulregulativ. Wir verstehen darunter die von den Behörden im Verwaltungswege als Verordnung erlassenen Vorschriften über Anlage, Einrichtung, Lehrinhalt, Lehrweise der Schulen und Schularten; also dasselbe, was auch unter dem Begriff Schulordnung zusammengefaßt wird und schon oben S. 155 unter diesem Artikel erörtert worden ist. (Redaktion.)

Schulsocietät, -Sprengel s. -Bezirk.

Schulstatistik s. Unterrichtsstatistik.

Schulstrafen**). Strafe ist im allgemeinen rechtmäßige Gegenwirkung gegen das Böse. Diese Gegenwirkung gestaltet sich anders auf dem Rechtsgebiete des Staats, anders in der Schule. Dort ist der Rückschlag, den das irgendwie angetastete Gesetz gegen den Verbrecher übt, die Sühne des verletzten Rechts; die Besserung desselben kommt dabei zunächst nicht in Betracht. Hier steht die letztere obenan.

Das Wort Strafe kommt im Althochdeutschen nicht vor. Nach Grimm greift die Strafe nach früherem deutschen Rechte Leib und Ehre, die Buße das Vermögen des Verbrechers an. Buße (buoza) ist ursprünglich = Ersatz; so wird es noch im Munde des Volks gebraucht; ein abgegangener Baum oder Weinstock wird durch einen neuen „gebüßt". Die Lücken eines Zauns werden „gebüßt", d. i. ersetzt, wider ausgefüllt (Lückenbüßer). „Man straft ein Kind, weil es unrecht gethan hat," sagt Weigand, „man läßt es ein Vergehen büßen, damit es dafür genug thut, man züchtigt es zur Besserung." Im Mittelhochdeutschen ist strafen oder straffen = mit harten Worten verweisen oder schelten, so auch noch im ältesten Neuhochdeutschen, wo es dann mehr den Sinn von Zurechtweisen, Verbessern, Korrigieren annimmt, z. B. eine Abschrift nach dem Original straffen (Schmeller). Wahrscheinlich ist strafen verwandt mit straff, Mittelhochdeutsch straf = strenge, hart, also straff anziehen, streng, hart verfahren. Das dänische, schwedische und isländische straffa, das sicherlich aus dem Hochdeutschen entlehnt ist, dürfte auch dafür sprechen. Mehr und mehr ist die Bedeutung zurechtweisen, züchtigen zur Besserung für die pädagogische Strafe die herrschende geworden. Der Staat straft und büßt, aber er züchtigt eigentlich nicht. Das Zuchthaus desselben schlägt häufig mit entsetzlicher Ironie in sein Gegenteil, in eine Hochschule des Verbrechens um, und es ist bekanntlich eine immer noch nicht vollständig gelöste Aufgabe des praktischen Christentums, den Fluch, der sich diesen Strafanstalten des Staats angehängt hat, zu wenden. Die Schule will nicht bloß ein Zuchthaus sein im guten Sinne des Wortes, die gute Schule ist wirklich ein Haus, eine Anstalt der Zucht. Die Strafzucht in derselben ist teils notwendiges Mittel für ihren Zweck, um z. B. Stille, Ordnung, Aufmerksamkeit zu erhalten, teils Heilverfahren der Schwachheit, der Thorheit, der Verkehrtheit des jugendlichen Sinnes gegenüber. Auch die Schule hält über dem Recht und seiner Sühne als eine Vorbildnerin für das künftige Leben in dem Rechtsorganismus des Staats; aber ihr Hauptabsehen geht doch auf das, worauf „alle Schrift, von Gott eingegeben", abzielt, auf Lehre, Strafe, Besserung (eigentlich Widerzurechtrichtung, ἐπανόρθωσις) und Züchtigung oder Erziehung (παιδεία) in der Gerechtigkeit (2. Tim. 3, 16). Die Schulzucht hat es mit Unmündigen zu thun, mit

*) Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde 1863.

**) S. die Art. Schulzucht und Strafe.

Vorwort.

Die deutsche Lehrerwelt kennt die gehaltreiche Abhandlung des verewigten Fr. A. Eckstein über den lateinischen Unterricht aus Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungswesens *); wenn dort der Verfasser dieselbe nur einen Versuch nannte, so mag für ihn selbst der Anlaſs zu dieser bescheidenen Benennung in dem Umfange der Aufgabe gelegen haben, sofern er den Gegenstand seiner Untersuchung durch alle Entwicklungsstufen zu verfolgen für nötig hielt. Gewiſs mit Recht; denn bei durchgreifender Anwendung würde dieser Grundsatz uns sicher vor vielen unreifen Ratschlägen und Versuchen behüten, deren Unwert die Geschichte der Pädagogik längst dargethan hat. Die Versuchung, als allgemeine Regel hinzustellen, was einmal und unter bestimmten Bedingungen gelingt, ist freilich groſs genug; nicht geringer die andere, sofort den äuſseren Ordnungen zur Last zu legen, was doch nur die Frucht eignen Ungeschicks oder mangelhafter Vorbildung ist. Wir anderen, denen mit der Erfahrung die Scheu vor raschen Änderungen im Schulwesen gewachsen ist, haben dankbar anerkannt, wie weit durch jene Abhandlung unsere Kunst gefördert und wie wünschenswert die Anwendung der gleichen Methode auf andere Unterrichtsgebiete ist. Aus dieser Überzeugung hatte ich den Lebenden gebeten, auch für das Griechische zu geben, was er für

*) In erster Auflage Bd. XI. S. 483—696, in zweiter Bd. IV S. 204—405; auſserdem in gleichem Verlage besonders erschienen.

das Lateinische unseren Gymnasien geschenkt hat, zumal ich wufste, dafs seine akademische Thätigkeit sich auch auf die Unterrichtsbehandlung der älteren und reicheren Sprache ausdehnte. Eckstein lehnte nicht ab; seine umfassende und gewissenhafte Arbeitsweise, welche nie an einem Vorgänger ohne reifliche Prüfung vorbeiging, mag ihn verhindert haben, ein Werk zum Abschlufs zu bringen, das vielleicht minder umfänglich, aber ebenso anziehend und in manchem Betracht schwieriger war als das erste. Als mir nun ein Einblick in Ecksteins litterarischen Nachlafs vergönnt wurde, da habe ich wohl erkannt, dafs er selbst seine Vorlesungen über den griechischen Unterricht in der vorliegenden Gestalt schwerlich zum Druck bestimmt haben würde; er würde sie inhaltlich tiefer ausgeführt, aus dem Schatz seiner Belesenheit reicher ausgestattet und in der Form mehr abgerundet haben. Gleichwohl habe ich bei aller Anerkennung dessen, was Kämmel, Bäumlein (und nach ihm G. Schmid in der erwähnten Encyklopädie Bd. III S. 48—85) u. a. für diesen Unterrichtszweig geleistet haben, entschieden zu ihrer Veröffentlichung geraten, da sie auch so die reife Erfahrung, die umfassende Litteraturkenntnis und den mafsvollen Sinn Ecksteins bezeugen.

Dafs die Aufgabe hiermit völlig erledigt sei, wird kein Kundiger erwarten: unsere Tage haben uns belehrt, wie schwer es sei, die Geschichte der Philologie so zu schreiben, dafs der Fortschritt ihrer Methoden aus der Wissenschaft selbst begriffen und ihre Förderung wie ihre Störungen aus der allgemeinen Geistesentwicklung erkannt werden, und wie nicht minder schwer, die Geschichte ihrer Verwendung im Jugendunterricht mit sicherem Urteil und keuschem Sinne darzustellen. Auch ist einzuräumen, dafs für manches die urkundlichen Grundlagen noch nicht vollständig vorliegen, wiewohl gerade in dieser Richtung Ecksteins Gelehrsamkeit kaum von jemand erreicht, geschweige denn übertroffen worden ist. Wir dürfen hoffen, dafs die rüstig und günstig begonnenen Monumenta Germaniae paedagogica uns festeren Grund und weiteren Blick schaffen werden, falls sie von aufsen und oben die verdiente Förderung finden. Inzwischen mufs jeder ernste und wissen-

schaftliche Versuch, uns über die bisher zurückgelegte Bahn aufzuklären und hiermit den sicheren Wegweiser für die Zukunft zu bieten, mit Dank begrüſst werden, und unsere Lehrer werden leicht finden, daſs auch hier weit mehr als ein anfänglicher Versuch geliefert worden ist.

So trage ich denn gern die Verantwortung für den Druck des nachgelassenen Werkes, welches bei der Bereitwilligkeit des Herrn Verlegers hier in förderlicher Verbindung mit Ecksteins früherer Abhandlung über den lateinischen Unterricht erscheint. Und ich danke nicht nur dem verewigten Verfasser für den Inhalt, sondern auch dem Herausgeber Herrn Dr. Heyden, welcher ihm im Leben nahe gestanden, für die groſse Sorgfalt und Mühewaltung, mit welcher er die in der bekannten zierlichen Handschrift hinterlassenen Vorlesungen ungeachtet einzelner Lücken und Wiederholungen zusammengefügt und die litterarischen Zeugnisse geprüft hat.

Ich bin gewiſs, daſs diesem zweifachen Dank sich auch unsere Lehrerwelt anschlieſsen wird, mindestens der sicher weit überwiegende Teil derselben, welcher über dem banausischen Geschrei nach Nutzen und Rechten nicht vergiſst, daſs Geisteskraft und Geistesbildung mehr gilt als Wissen und Kenntnisse, und welcher gewillt ist, diejenigen Formen des Jugendunterrichts festzuhalten, denen wir Deutsche den idealen Reichtum unserer Litteratur seit Winckelmann verdanken. Diese Formen aufzugeben oder auch nur merklich umzubiegen, würde unzweifelhaft uns nicht nur unserer Geschichte und ihrem Verständnis entfremden, sondern überhaupt unser Leben jener Barbarei näher rücken, gegen welche unsere Staatsmänner mit so groſser Anstrengung ankämpfen. Freilich der Erfolg solcher Mühen hängt nicht allein von der Bewahrung des klassischen Unterrichts in seiner Strenge ab; auch andere Mächte wirken auf Geist und Willen des Menschen ein, an höchster Stelle die Religion, welche über die irdischen Daseinsformen hinaus uns das letzte Ziel, die reinste Kraft, die gröſste Klarheit bietet. Aber keines der echten Bildungsmittel soll unserer Jugend fehlen; eines soll sich zum andern schicken, um den Geist des einzelnen und des Volkes zu umspannen und zu durchdringen. Auch die religiöse

Regung kann irren, wenn sie nicht durch klare und unvergängliche Anschauungen gehalten oder wenn sie gar auf äufsere Macht gerichtet wird, wie freilich umgekehrt auch eingängliche Kenntnis des Altertums nicht vor unchristlicher Versenkung in abgestorbene Zustände schützt. Fürchten wir uns doch nicht vor den Zerrgestalten welche jetzt im öffentlichen und im geistigen Leben der Nation umgehen und uns aus der Besonnenheit herauszuschrecken versuchen: sie sollen wie jedes Gespenst mit ihrem wahren Namen angerufen werden, um zu schwinden und den Ideen Raum und Licht zu gönnen, an denen sich die Menschheit von Homer und Aischylos bis Lessing und Göthe erzogen und über die Gemeinheit erhoben hat.

Halle a. S., den 16. Mai 1887.

W. Schrader.

Sonderabdruck aus den
Jahrbüchern für Nationalökonomie und Statistik, herausgeg. von Prof. **Joh. Conrad.**
Verlag von **Gustav Fischer** in **Jena.**

Litteratur.

III.

Georg Kaufmann, Die Geschichte der Deutschen Universitäten. Erster Band. Vorgeschichte. Stuttgart, Verlag der J. G. Cottaschen Buchhandlung, 1888, XIV u. 442 S. Bespr. von W. Schrader.

Das Erscheinen dieses wichtigen Werks verdanken wir der Einwirkung des Herrn Ministers von Gofsler, welcher zunächst die Herren Professoren Kaufmann und Sohm mit Aufstellung eines Plans für eine Geschichte der deutschen Universitäten beauftragte und sodann dem ersteren zur Abfassung derselben Anregung und Förderung gewährte. Für einen hinlänglich vorbereiteten Gelehrten mufste eine solche Aufgabe auch nach ihrer allgemeinen Bedeutung grofsen Reiz haben, da nicht nur das wissenschaftliche, sondern auch das staatliche und religiöse Leben unsers Volks wiederholt durch den unmittelbaren Einflufs unserer Universitäten mit neuer Kraft und Gestalt versehen worden ist, weit umfänglicher und weit tiefer, als dies von den Universitäten anderer Länder gesagt werden darf. Hochgeachtete Historiker haben zwar ziemlich spöttisch von dem Einbruch der Professoren in die Politik gesprochen; nicht ohne Grund, sofern hierunter die unmittelbare Leitung der staatlichen Bewegung in Gesetzgebung und Verwaltung verstanden werden soll. Allein weit heilsamer und nachhaltiger ist der Einflufs gewesen, welcher aus neu eröffneten Bahnen und Gebieten der akademischen Lehre in das staatliche und kirchliche Leben hinübergeströmt ist, wie denn freilich anderseits auch die Universitäten aus staatlichen und religiösen Vorgängen Kraft und Richtung für neue Entwickelungsreihen geschöpft haben. Es braucht des zum Beweise nicht an die Hochschulen des Mittelalters erinnert zu werden; viel lebendiger ist uns gegenwärtig, was Halle in seinem Beginn nicht nur für die Kirche, sondern durch seine Pflege des Natur-, Staats- und Völkerrechts für den preufsisch-brandenburgischen Staat und die Bildung seines Beamtenstands, was Königsberg für die Schärfung des bürgerlichen und sittlichen Pflichtgefühls, Berlin für die Befreiung des Vaterlandes von fremdem Joche bedeutet hat.

Freilich auch von grofser Schwierigkeit ist jene Aufgabe, nicht nur wegen ihres Umfangs und wegen der Masse und Mannigfaltigkeit der Quellen und Hilfsmittel; mehr noch, weil die Universitäten sich nicht gleichmäfsig gebildet und entwickelt, sondern je nach Anlafs und den begleitenden Umständen, wie nach ihrer Stellung in dem einzelnen Staate, nach ihrer Teilnahme an grofsen politischen und religiösen Bewegungen ein verschiedenes Gepräge gewonnen haben, vornehmlich aber weil sie, namentlich die älteren unter ihnen, fast mehr entstanden als nach bestimmtem Mafse eingerichtet sind. Für ihr Wachstum war diese Freiheit von vorgeschriebener Form ein grofser, ja unentbehrlicher Vorteil, für die geschichtliche Forschung ein Reiz, aber auch ein Erschwernis. Mit allgemeiner und demnach oberflächlicher Zusammenfassung ihrer Formen, dergleichen sich bei Meiners findet, ist es nicht gethan; die Aufgabe fordert einen wirklichen Historiker von tüchtiger, methodischer Schulung und von unbefangener Wahrheitsliebe.

Beide Eigenschaften hat der Herr Verfasser und zwar in nächster Beziehung zu dem bezeichneten Forschungsgebiete schon in seiner Anzeige des Buchs von Denifle bewiesen (Gött. Gel. Anz. 1886 S. 97—117); er bewährt sie noch umfänglicher und tiefer in dem vorliegenden Werke. Dem Blicke des Historikers verdanken wir, dafs hier die von Denifle beabsichtigte, aber geschichtlich undurchführbare Scheidung zwischen der Entstehung und der Verfassung der Universitäten gar nicht versucht wird; sie konnte überhaupt nur aus der vorgefafsten Meinung heraus unternommen werden, dafs die Universitäten wesentlich bewufste und sofort durch Stiftungsbriefe gefestigte Gründungen seien. Bekanntlich hat schon Savigny auf die Lehrthätigkeit einzelner grofser Geister, um welche sich dann andere Meister und Scholaren sammelten, als den eigentlichen Quell der Universitäten hingewiesen; Herr Kaufmann begründet dies, zumal für die italienischen Universitäten, durch den Nachweis, dafs aus solcher Wirksamkeit Verträge zwischen den Städten und dem Lehr- oder Scholarenkörper hervorgingen, denen sich erst später bestätigende Privilegien sei es kaiserlichen oder päpstlichen Herkommens anschlossen; vgl. hierzu besonders S. 373 ff. Selbst die berühmte Authentica Habita des Kaisers Barbarossa wurde nur zum Schutz einer längst blühenden Hochschule erlassen. Wo sich aber eine andersartige Entstehung bemerkbar macht, wie z. B. bei Paris, Neapel, den spanischen Universitäten, da wird dies unbefangen von dem Verfasser nachgewiesen und anerkannt, während Denifle in seiner Vorliebe für päpstliche Stiftungsbriefe grade bei Neapel den kaiserlichen Gründungsakt zur Ursache des Mifslingens machen möchte. Etwas zu lebhaft, dünkt mich, giebt der Verfasser seiner Abneigung gegen Philosophie und philosophischen Schematismus Ausdruck, S. 19, 29, 93; dafs die Schriften der grofsen Philosophen im Anfang unsers Jahrhunderts aufserhalb ihrer eigentlichen Schulen keine Beachtung mehr fänden und, wie es scheint, auch nicht verdienten, sollte doch gerade der Historiker nicht behaupten.

Der vorliegende erste Band bringt die Vorgeschichte, d. h. die Entwickelung der aufserdeutschen Universitäten und hiermit auch die geschichtliche Grundlage für die deutschen Anstalten, von denen sonst nur

beiläufig die Rede ist; vielleicht dem Umfange nach etwas zu weit und in der Auswahl etwas zu mannigfaltig. Allein sichtbar ist das Streben des Herrn Verf. darauf gerichtet, den vielfach noch dunkeln Fruchtboden, aus welchem unsere Universitäten erwachsen sind, nach Möglichkeit zu beleuchten und die mitwirkenden Geistesmächte klar zu zeichnen, dabei auch die einzelnen Triebe des akademischen Lebens nach ihrer Stärke und ihrer Gemeinsamkeit anschaulich zu machen. Ist eben das ganze Gebiet auch in den anscheinend abseits liegenden Räumen erhellt, so wird Blick und Urteil des Lesers sich später bei Betrachtung der deutschen Hochschulen um so leichter zurechtfinden. Auf diesem geebneten und geklärten Grunde beschränkt sich das Werk wesentlich auf die Darstellung der Entstehung und der äufseren, sozusagen gesetzlichen Gestaltung der Hochschulen, ohne die innere Entwickelung der auf ihnen gelehrten Wissenschaften im einzelnen zu verfolgen. Meines Erachtens mit vollem Recht: die Aufgabe würde sonst durch ihre Gröfse fast unlösbar werden; auch läfst sich, abgesehen natürlich von Bologna und Paris, nicht so bestimmt herausstellen, inwieweit die einzelnen unter ihnen den Gang der allgemeinen Bildung oder der Fachwissenschaft in eigentümlicher Weise gefördert haben. Sofern dies Gegenstand der Forschung werden soll, ist der Ort hierfür die Geschichte der einzelnen Universität, falls dieselbe nämlich berechtigt ist, sich einen schöpferischen Einflufs auf bestimmte Erkenntnisgebiete zuzuschreiben, wie dies allerdings betreffs der Philosophie von Königsberg und Jena, betreffs der Rechtswissenschaft und der Theologie von Halle, betreffs der Geschichte und Politik von Göttingen gesagt werden darf.

Unser Band umfafst sechs Kapitel, in denen nach einer etwas ausgedehnten Bemühung um Wesen und Geschichte der Scholastik zunächst der Ursprung der Universitäten aus den Schulen des zwölften Jahrhunderts beleuchtet wird, dann die Universitäten des Mittelalters nach drei Gruppen, den italienischen Stadtuniversitäten, den Kanzleruniversitäten Frankreichs und Englands, den Staats- und den spanischen Universitäten, geschieden und geschildert werden, und endlich das Gemeinsame unter ihnen mit näherer Beziehung auf die akademischen Grade und die Stiftungsbriefe zur Darstellung kommt. Wichtige Einzelfragen werden zum Schlufs urkundlich in besonderen Beilagen geprüft, in deren erster auch die befangene und gehässige Urteilsweise Denifles über Savigny und Kaufmann die verdiente Abfertigung erfährt. Mit besonderer Sorgfalt wird die Entstehung der einzelnen Universitäten unter Aufnahme der schon vorhandenen Bildungselemente und Bildungsbedürfnisse untersucht; ich hebe hierbei nochmals aus S. 120 den wichtigen und meines Erachtens klar gegen Denifle begründenden Satz hervor: „Die Universitäten sind aus keiner Art dieser Schulen (d. h. der Kloster- und Kirchenschulen) direkt hervorgegangen, sondern aus dem teilweise allerdings in Anlehnung von Kirchen- und Klosterschulen entwickelten Treiben eines Standes von Gelehrten, die aus dem Lehren und Lernen einen Lebensberuf machten.“ Und S. 134: „Der gröfste Teil der Magister in Frankreich und Italien hatte also keinerlei Lehrauftrag und Lehrverpflichtung, ihre Thätigkeit war reine Privatsache“, womit aus Fittings gründlicher und feiner Untersuchung (Die Anfänge

der Rechtsschule zu Bologna, 1888) S. 44, 67, 77 zu vergleichen ist. Ebenso findet der Begriff der universitas (Genossenschaft, Zunft, Gemeinde) auf S. 98 ff. eine nochmalige genaue Prüfung, welche die grundlegende Entdeckung Savignys zwar bestätigt, aber im einzelnen ergänzt und genauer gliedert, auch das anfängliche Schwanken in der Bedeutung und Anwendung dieses Begriffs sauber auseinanderlegt. Von grofsem Wert ist namentlich die Untersuchung über die Stellung und Entwickelung des Kanzleramts zu der Pariser Universität S. 117; es wird nachgewiesen, dafs seine Gewalt nicht etwa ein Rest eines ursprünglich allgemeinen Rechts der Kirche auf die Lehranstalten gewesen sei, sondern eine neue Amtsbefugnis dargestellt habe, die sich sogar im Gegensatz zu dem herrschenden Kirchenrecht und selbst zu einzelnen päpstlichen Bestimmungen ausbildete. Scharfsinnig und mit klarem Ergebnis wird S. 186 f. für Bologna die allmähliche Befestigung der Scholarenuniversität, ihr Emporwachsen aus den Nationen und ihr Verhältnis zu den Professoren erörtert, auch die Stellung einzelner gesonderter Kollegia, so des Doktorenkollegiums und der Notare zu den Universitäten dargelegt, S. 194, 232, 236, wozu über die vorbolognesischen Richter und causidici wiederum Fitting S. 39 u. a. zu vergleichen ist.

Nach allem diesen werden dann die schon genannten drei Gruppen unter den Universitäten klar geschieden, vgl. besonders S. 345, und doch anderseits in Kap. 6 in allem Gleichartigen zusammengefafst, was wie für andere Punkte, so S. 353 besonders für die Erweiterung der nur für die einzelne Universität erteilten Licenz zu dem jus ubique docendi von Belang ist. Nicht scharf genug ist mir erschienen, was S. 289, 342, 372 über die Partikularschulen und ihren Unterschied von den Generalstudien gesagt ist; vgl. hierzu Fitting S. 43. Es wird dies aber seinen Grund in dem Flufs der Entwickelung haben, welcher in Paulsens übrigens lobenswerter Abhandlung etwas rasch zu fertigen Unterschieden verdichtet wird.

In dieser Beziehung ist lehrreich, was der Herr Verf. über Privatschulen, Schulindustrie, Schulpensionate, Kursen S. 135 f., 201, 297 beibringt, auch deshalb, weil hieraus die damalige Vielgestaltigkeit des Unterrichtswesens und die Stärke des Bildungsbedürfnisses in den letzten drei Jahrhunderten des Mittelalters lebendiger hervortritt, als wir sonst leicht geneigt sind anzunehmen. Von diesem Standpunkte rechtfertigt sich auch die geschickte und farbenreiche Schilderung der Schulzucht und des akademischen Lebens jener Zeit S. 139—156 mit seiner Wanderlust, seinen lockeren Sitten, aber auch seinem Freimut und seinem dichterischen Schmucke, der sich bis in die heutigen Studentenlieder fortgesetzt hat. So erklärt sich, dafs Päpste wie Alexander III. und Honorius III. der Universität und ihrer Studienzeit mit Liebe gedachten und ihren päpstlichen Schutz gegen die Ansprüche des Kanzlers und des Erzbischofs nicht versagten. Einzelne mehrdeutige Punkte werden aufgeklärt: wenn die Scholaren noch der körperlichen Züchtigung unterlagen, so wird S. 305, 425 richtig bemerkt, dafs dieselbe nicht etwa eine Schulstrafe, sondern den gelinderen Ersatz für eine gerichtliche Exekution, selbst für die Hinrichtung vorstellt, von welcher die Scholaren kraft ihres Privilegs befreit waren.

Darf ich zu dieser dankbaren Anerkennung dessen, was durch unser

Werk geleistet ist und noch mehr für die folgenden Bände in Aussicht gestellt wird, einige nicht eben belastende Ausstellungen fügen, so scheint mir, wie schon angedeutet, die einleitende Behandlung der Scholastik zu breit, obwohl der Herr Verf. sichtlich bemüht ist, sich auf die Feststellung ihres allgemeinen Wesens zu beschränken, auch im einzelnen nicht scharf und klar genug. Die Seltsamkeiten der Scholastiker S. 14, 19, 28, 31 sind doch für den vorliegenden Zweck ohne Wert; ihr Verhältnis zur Mystik hätte auf S. 12, wenn es überhaupt erwähnt wurde, in diesem Zusammenhange eine schärfere Bestimmung gefordert, und wiewohl es an treffenden Bemerkungen nicht fehlt (so S. 16 über die Neigung der Scholastiker, sich mehr mit den Lehrmeinungen ihrer Vorgänger, als quellenmäfsig mit dem Gegenstande selbst zu beschäftigen, S. 48 über Anselm und sein fides quaerens intellectum), so ist doch die Scholastik weder nach ihrem Inhalte, noch als Methode, wie sie z. B. in der nachlutherischen Orthodoxie wiederkehrt, klar herausgehoben. Richtig, aber nur formeller Art ist zum Schlufs dieses Abschnitts S. 97 die Bemerkung, dafs die Scholastik nicht nur eine Wissenschaft der Schule, sondern auch die Schule des Geistes (nicht gerade schlechthin des modernen) gewesen sei; dafs sie die Idee der Wissenschaft als einer selbständigen Macht geschaffen habe, möchte anbetrachts der Bedeutung, welche die griechische Philosophie und Sophistik für Staat und Volk gehabt, und anderseits anbetrachts des Umstandes, dafs die Theorie erst allmählich seit Des Cartes und Hugo Grotius ihren Einflufs errungen, zu viel gesagt sein.

Und wenn oben bemerkt ist, dafs der Herr Verf. mit Recht der Förderung der verschiedenen Wissenschaften durch einzelne Universitäten keinen Raum gegönnt habe, so hätte doch gerade für seinen Zweck wohl etwas mehr auf die Geschichte der Rechtswissenschaft vor und durch Bologna eingegangen werden können, weil eben hierdurch die nachfolgende Blüte Bolognas näher beleuchtet und erklärt worden wäre. Auch in diesem Bezuge gestatte ich mir, auf die mehrerwähnte Schrift Fittings hinzuweisen, welche gezeigt hat, wie man über Savigny hinausgehen kann, ohne seinem Verdienst in der nörgelnden und neidischen Weise Denifles etwas abbrechen zu wollen.

Darstellung und Forschung erscheinen nicht immer genügend geschieden; freilich war der Anreiz zu quellenmäfsiger Prüfung mancher Fragen stark, sowohl weil dieselben der Aufklärung dringend bedurften, als auch weil in den Einzelgebilden das akademische Leben mit seinen Trieben besonders kenntlich und anziehend wird. Zudem ist durch diese genauen Untersuchungen der Grund gelegt, auf welchem der Herr Verf. nunmehr in den einmal festgelegten Bahnen gedrungener fortschreiten darf. Dies ist um so angänglicher, als die allgemeinen Formen für die deutschen Universitäten durch die unmittelbare Anlehnung an Paris geschaffen wurden. Zum Teil hieraus, zum Teil aus dem Ansehen der Kirche erklärt sich die hervorragende Stellung, welche der theologischen Fakultät in der allmählich zum Abschlufs kommenden Gliederung der Universitäten eingeräumt wurde. Indes mag hierauf auch die selbständige Stellung, welche die Theologie namentlich an italienischen Universitäten in den Klosterschulen und in getrennten Doktorenkollegien eingenommen hat (S. 232 f.), nicht ohne

Einflufs gewesen sein. Durch den aufblühenden Humanismus schien dann freilich die Artistenfakultät, deren ursprüngliche Bedeutung besonders in Paris hervortritt, nach Fitting aber auch in Bologna nicht gefehlt hat, der Theologie wieder den Rang abzulaufen; und später, namentlich in der nachreformatorischen Zeit, konnte zeitweilig die juristische Fakultät mit ihren Spruchkollegien und ihren unmittelbaren Beziehungen zum Staatsgetriebe, wie vor Zeiten in Bologna, als die angesehenste gelten. Für die Dauer hat indes die theologische Fakultät ihren Vorrang behauptet und durch die Kirchenreformation neu begründet, weil durch dieselbe nicht nur das Leben in Gott, sondern auch in der Welt neugestaltet wurde. Es ist nicht ohne geschichtlichen Grund, dafs die Lehrurteile und die Beschlüsse der theologischen Fakultäten, z. B. der Leipziger in den Thomasischen und pietistischen Händeln, oder der Hallenser in dem Kampfe wider Christian Wolff, bürgerliche und rechtliche Wirksamkeit beanspruchten und erhielten. Für uns Nachkommen bedarf es freilich nicht des Beweises, dafs dieser gefährliche Vorzug zu einer Entfremdung der Theologie und ihrer wissenschaftlichen Vertreter von der geistigen Bewegung der Nation führen mufste, welche erst nach der langen Doppelkrankheit der Erstarrung wie der Verflachung der lebendigen Befruchtung durch die allgemeinen Geistesmächte gewichen ist.

Halle, im Juli 1888.

W. Schrader.

Frommannsche Buchdruckerei (Hermann Pohle) in Jena.

Sonder-Abdruck.

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

~~XXXXIV~~. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE VIERUNDZWANZIGSTER JAHRGANG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1890.



Sonder-Abdruck aus Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen. Bd. XLV. Heft 7. 8.

Zum Gedächtnis August Meinekes[1]).

Das Gedächtnis grofser Lehrer in Ehren zu halten ziemt sich nicht nur aus Dankbarkeit, sondern ist auch Pflicht gegen das nachwachsende Geschlecht, welches in der Anschauung des lebendigen Ideals zugleich die Möglichkeit erblickt, sich zu gleicher Stufe der Ausbildung emporzuringen. Vielfach ist dieser Pflicht in der Philologie und ihrer Geschichte genügt, in besonders vorbildlicher Art von den grofsen Holländern des vorigen Jahrhunderts, deren jeder bemüht war, seinem Lehrer ein Denkmal zu setzen, des Gefeierten würdig und dabei geeignet, die Grundlage, den Weg und den Fortschritt seiner Wissenschaft klar zu stellen.

Wo aber die Liebe zur Wissenschaft sich mit der Liebe zur Menschheit, insbesondere zu der bildungsbedürftigen und bildungverlangenden Jugend vermählt, da werden uns die harmonischen, in sich befriedigten Lehrernaturen geschenkt, denen mit dem Reichtum des Erfolges auch das innere Genügen beschieden ist. Denn die innere Festigung und Harmonie verbürgt wie nichts anderes die Sicherheit des Handelns und die Einwirkung auf andere, da der volle Mensch den Menschen immer am kräftigsten anzieht und in ihm die beiden Triebkräfte zeitigt, welche der geistigen und gemütlichen Ausbildung und Erhebung am ungetrübtesten dienen, die Bewunderung und die Liebe. Es ist nicht umsonst, dafs durch unsere grofsen Geisteshelden um die Wende des letzten Jahrhunderts, durch Goethe und Wolf, durch Schiller und Wilhelm von Humboldt die Verwirklichung schöner Menschlichkeit als treibende Kraft und höchstes Ziel edler Geistesart gepriesen wird, und es gehört zu den göttlichen Gnadenerweisungen an unserem Volk, dafs in diesen genannten Männern solche Verklärung des Menschentums so weit sich ausprägen durfte, als mit menschlicher Bestimmung verträglich ist. Dies ist der Sinn der

[1]) Die nachstehende Rede ist am 8. Dezember 1890, dem Säkulartage der Geburt Meinekes, in der Aula des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin gehalten.

echten Humanität, welche nicht in den dunkeln, von Gott abgekehrten Schwächen unserer Natur, sondern in der Ausbildung der gottverliehenen Gaben ihr Wesen und in der eingeborenen Sehnsucht nach Aufdeckung des göttlichen Ebenbildes ihre Nahrung und ihre Stärke findet.

Gesellt sich zu so reinem Verlangen noch die Freundlichkeit des Herzens und die Anmut der geistigen Bewegung, so darf der Mann, in dem diese Gaben sich verschmelzen, auf ein gesegnetes Wirken um so sicherer hoffen, als er mit wahrhaftigem und selbstgewissem Sinne seinem eigenen Wesen in allem Handeln treu bleibt.

So war der Mann, zu dessen Ehren wir uns heut versammelt haben, geboren in einer Zeit, welche freilich durch die wilden Stürme des Nachbarlandes leidenschaftlich aufgeregt, aber auch durch die unsterblichen Schöpfungen des Vaterlandes in Dichtkunst und allgemeiner Wissenschaft sich über das gemeine und zerrissene Leben hinausgehoben und befriedigt fand. Die Jugend Meinekes fiel mit der Frühlingszeit der durch Winckelmann und Wolf neu belebten und erweiterten Altertumskunde zusammen und durfte sich an der Begeisterung wärmen, welche jede schöpferische Wissenschaft erzeugt und auf ihre Jünger ausstrahlt. Diese junge Lust und Kraft des Schaffens ist das Geheimnis des Einflusses und des Glanzes, welchen die grofsen Philologen aus dem Anfange unseres Jahrhunderts um sich verbreiteten, ähnlich unter einander in dieser Wirkung und doch unterschieden nach ihrer Eigenart, aber fast sämtlich in der Forschung und der Lehre gleichbedeutend. Von ihnen gebildet zu werden, ihnen nachzueifern, das Gebiet der erwählten Wissenschaft anzubauen und mit ihrer Frucht die Jugend zu nähren, das war auch August Meineke vergönnt. Zu dieser Gunst der Zeit fügte sich bei ihm, was die Alten zur Übung jeder wahren Kunst als nötig bezeichneten: Naturanlage, begriffliche Auffassung und Übung. Dazu seine tiefe und doch frohe Sinnesart, so konnte er ungeachtet mancher Prüfung sich in einer Stärke und Harmonie entwickeln, welche ihn zu rastloser und fruchtbarer Arbeit befähigte und in glücklichem Gelingen ihm die Liebe seiner Umgebung sicherte.

August Meineke, geboren am 8. Dezember 1790, wuchs unter der sorgsamen Hut eines liebevollen und gewissenhaften Vaters von schulmännischer Tüchtigkeit heran, bis er gut, obschon nicht gleichmäfsig vorgebildet, der altberühmten Schulpforte übergeben werden konnte. Abgesehen von dem Rufe, den diese Anstalt damals wie früher besafs, war er ihr durch seine Abstammung von dem Portenser Rektor Freytag, den wir aus Ernestis beredter Schilderung kennen, gleichsam persönlich verbunden. Er hat ihr allezeit Treue und Dankbarkeit bewahrt; so wenig er als gereifter Lehrer die damaligen Mifstände in ihr verkannte, so leuchteten doch seine Augen, wenn er der Jahre gedachte, in denen er die

besondere Liebe Ilgens und Langes errang. Beide hatten auf ihn grofsen Einflufs, der erste durch die Kraft und Strenge seines Wesens und durch die bewufste Hinleitung auf gründliche Sprachkenntnis, der zweite durch die fein- und tiefsinnige Einführung in die Welt der alten und neuen Dichtung. Es ist bekannt, wie Meineke gearbeitet und welch reiche und befestigte Vorbildung er in noch nicht fünf Jahren errungen hat; für den werdenden Schulmann mag aus allem, was er von dort mitbrachte, hauptsächlich die Überzeugung von dem Werte freier und selbständiger Arbeit erwähnt werden. Eine erhebliche Zahl seiner Mitschüler aus jener Zeit hat sich später in der Wissenschaft, besonders in der Philologie, hervorgethan, jeder nach seiner Arbeits- und Geistesart, alle in unabhängiger und deshalb wertvoller Forschung. Es mufs dies also als eine Frucht der in Pforte vergönnten und gehegten Studienfreiheit, d. h. der Freiheit in den Studien, nicht von denselben angesehen werden. Noch ein zweites hat Meineke trotz aller Strenge und selbst Härte, welche damals in dem Portenser Schülerleben waltete, von dort mitgebracht: die Mahnung des ersten Portenser Rektors Gigas, dafs amo die erste und doceo die zweite Konjugation sei, ist auch durch Meinekes Lehrerleben bewährt und bestätigt worden.

Fast zwanzig Jahre war Meineke alt, als er zur Universität ging; er hat dies nie beklagt, vielmehr auch bei anderen eine gröfsere Lebensreife für den Beginn der Studien als wünschenswert bezeichnet. Bei der Beziehung der damals sächsischen Pforte zu Leipzig verstand es sich fast von selbst, dafs er dorthin, noch mehr, dafs er in die Schule des in jugendlicher Frische lehrenden Gottfried Herrmann, des einstigen Zöglings Ilgens, trat. An ihm fand er bei seinen Kenntnissen und seinem Streben den kundigsten und liebevollsten Lehrer. Billig urteilend über jede abweichende Ansicht, falls sie in sich begründet war, hat er seinem Lehrer und der von ihm vertretenen Richtung durch sein ganzes Leben Treue und überzeugte Anhänglichkeit bewahrt.

Für seine raschen Fortschritte zeugt die ungewöhnliche Thatsache, dafs er nach anderthalbjährigem Studium auf Hermanns Empfehlung nach Jenkau, einer freien Schulschöpfung bei Danzig, als Professor berufen wurde und dort sogleich die Achtung und Freundschaft des mitstrebenden Passow gewann. Es ist sehr zu beklagen, dafs diese Erziehungsanstalt, durch die Freigebigkeit ihres hochherzigen Stifters reich ausgestattet und in ihrer Entwickelung durch äufsere Vorschriften wenig beengt, unter der Ungunst des bald ausbrechenden Krieges verkümmert und, obwohl noch jetzt bestehend, doch nicht zu voller Blüte gediehen ist.

Gleichviel! Sie war in ihrer Ungebundenheit die Vorschule für den Lehrer Meineke, der in täglichem Umgange mit Franz Passow und auch unter dem Einflusse Jachmanns, des treuen

Kantianers und begeisterten Patrioten, sich in der Forschung wie in der Unterrichtskunst frei entfalten und selbständige Überzeugungen gewinnen durfte. Denn beide, Meineke und Passow, gehörten zu den Naturen, welche in echtem Freiheitssinn auch die Freiheit der Mitstrebenden hegten und förderten. So wuchs Meinekes natürliche Lehrgabe, die er schon in der Pforte an seinen Untergesellen geübt hatte, bald zu jener Kraft und Biegsamkeit, welche ihm nicht nur die Aufmerksamkeit und Zuneigung seiner Schüler, sondern auch die Gunst der Väter gewann. Als es deshalb nach beendetem Kriege darauf ankam, in dem benachbarten Danzig eine absterbende und daneben eine verwilderte Anstalt vom Untergange zu erretten und womöglich zu neuem Leben zu erwecken, da wandte sich der Ruf der städtischen Behörden an den sechsundzwanzigjährigen Gelehrten, welcher vor der schweren Aufgabe nicht zurückschreckte und das ihm geschenkte Vertrauen vollauf zu rechtfertigen verstand. Seiner wissenschaftlichen Sicherheit, seinem Eifer, seiner Liebe zur Jugend, die gleichwohl von jeder Schwachheit frei war, gelang es in kurzer Zeit, durch Vereinigung der beiden verfallenen Schulen, des akademischen und des Mariengymnasiums, eine blühende Anstalt zu schaffen und nach Ausmerzung des Fremdartigen und Toten Lehrer und Schüler zu einheitlichem Streben zu sammeln, von dessen reicher Frucht die mannigfachsten Zeugnisse vorliegen.

Unter ihnen mögen hier nur zwei erwähnt werden, von denen das erste aus der Geschichte unseres Gymnasialunterrichts bekannt genug, das zweite freilich nur privater Natur, aber deshalb nicht minder bedeutsam ist.

Seiner Überzeugung und der Portenser Erfahrung gemäfs regte Meineke seine Schüler zu freier und doch planmäfsiger Arbeit für das Studium der Alten in einem Umfange und einer Tiefe an, welche späteren Geschlechtern fast traumhaft erscheint. Er that dies so umsichtig und mit einem Erfolge, welcher nicht nur ihn selbst und das Lehrerkollegium befriedigte, sondern auch bald die Teilnahme der höchsten Unterrichtsbehörde gewann. So kam es, dafs durch den Erlafs des Ministers von Altenstein vom 11. April 1825 die von Meineke dieserhalb getroffenen Einrichtungen sämtlichen Gymnasien der Monarchie zum Vorbilde und zur Nachachtung empfohlen wurden. — Und zweitens, als Meineke nach seiner Gewohnheit einst dem altsprachlichen Unterricht seiner Amtsgenossen zugehört hatte, da sagte er auf den Vorsaal hinaustretend zu dem jugendlichen, damals einen beurlaubten Lehrer vertretenden Lehrs: Das mufs anders werden, die Jungen lernen jetzt zu viel!

Zu dieser Berufsfreude kam die Bedeutung seiner Umgebung, eine Stadt, welche in ihrem Handel und ihren Bauwerken den einstigen Glanz der Hansa wiederspiegelte, ein Kaufmannsstand,

dessen weiter Blick auch geistige Schöpfung zu schätzen und auszuzeichnen verstand, trotz aller Kriegskümmernisse reiche Mittel, der Reiz einer unvergleichlichen Landschaft, so erklärt sich, dafs Meineke seines dortigen zehnjährigen Aufenthalts allezeit mit dankbarer Liebe gedachte und einem mehrfach gebotenen Wechsel des Wirkungskreises abhold war.

Denn abgesehen von einem Rufe nach Altona trat damals auch die Frage an ihn heran, ob er der Nachfolger Ilgens werden wolle, welcher seine Stellung an der Pforte aufzugeben wünschte. Meineke war nicht abgeneigt, der geliebten Anstalt seine Kraft zu widmen, falls sein verehrter Lehrer Lange hiermit einverstanden sei. Dessen Zustimmung wurde er freilich gewifs; allein der Abgang Ilgens verzögerte sich, und inzwischen wurde ihm eine andere nicht minder wichtige, nicht minder lohnende Aufgabe zugedacht.

Denn nicht nur durch den schon erwähnten Vorgang, sondern auch unmittelbar durch Joh. Schulze, den Förderer so vieles Guten, der den Wert Meinekes aus der Schilderung des gemeinsamen Freundes Passow erkannt hatte, war er dem Minister für die Direktion des Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin empfohlen, als der alternde würdige Snethlage sein Amt 1826 in kräftigere Hände zu legen wünschte. Und es sollte nicht nur ein Ersatz des Alters durch die Jugend werden; noch mehr kam es darauf an, dem altsprachlichen Unterricht für die Jugendbildung diejenige Frucht abzugewinnen, zu welcher ihn Wolfs, Hermanns, Boeckhs grofsartige und umgestaltende Schöpferkraft befähigt hatten. Es fehlte freilich dem Joachimsthal nicht an guten Kräften, welche in der neueren philologischen Schule gebildet waren, es genügt, auf Zumpt und Konr. Leop. Schneider hinzuweisen; aber woran es eher fehlte, das war die Einheit der Auffassung und des Strebens, welche sich nicht minder in der wissenschaftlichen Unterweisung als in der sittlichen Erziehung der Zöglinge geltend machen sollte.

Ich unternehme nicht zu erzählen, wie Meineke diese Anstalt in der Arbeit eines Menschenalters durch Liebe und Strenge, durch sorgsame Erwägung und nie rastende Thatkraft, durch die Idealität des Ziels bei Raschheit des Handelns, durch weise Mischung von Ordnung und Freiheit umgebildet hat. Er fuhr fort, die Wissenschaft in ihrer Hoheit mit der lebendigen Lehre zu verbinden, dieser Frische und Anregung durch jene zu verleihen und so das Joachimsthal mit dem wissenschaftlichen Sinne zu tränken, auf den es seit Meierotto Anspruch hatte und welcher ihm hoffentlich für alle Zeit bewahrt bleibt. Nicht alles gelang gleich; mit edler Offenheit hat er selbst später eingeräumt, was er anfangs mifskannt und versehen habe. Aber die Kraft und die Reinheit seines Strebens überwand nicht nur mancherlei bedenkliche Schwierigkeiten, sondern sicherte ihm mit der nacheifernden Be-

wunderung und mit der Liebe der Schüler ein von keiner Seite bestrittenes Ansehen, so dafs er auch in dem Scherzwort der Zöglinge das Haupt hiefs. So rang und arbeitete er mit reichem Erfolge und zunehmender Anerkennung, bis er fühlte, dafs seine Körperkraft nicht mehr zureichte, und zuerst Hülfe suchte und erlangte, dann aber sein Amt überhaupt einer anderen erprobten Kraft überliefs, auch darin wahrhaftig gegen sich und andere, dafs er für das Ausscheiden aus dem schweren Berufe den rechten, jedenfalls nicht einen zu späten Zeitpunkt wählte. Seine ungeminderte Liebe verblieb dieser Anstalt, welcher er wie vordem so auch nachher einen Wohnsitz aufserhalb des Geräusches der Grofsstadt und inmitten ländlicher Freiheit wünschte. Und ihm selbst war das Glück beschieden, noch dreizehn Jahre die nicht minder geliebte Wissenschaft zu fördern und am Schlufs eines innerlich reichen Lebens die Herrlichkeit des teuren Vaterlandes durch unvergleichliche Siege geborgen und gehoben zu sehen.

Es ist schon gesagt, dafs von Beginn seiner Berufsthätigkeit die Stetigkeit seiner wissenschaftlichen Forschungen und die hieraus erwachsende Gründlichkeit und Frische die beste Stütze für sein Lehr- und Erziehungsamt, selbst für seine Direktur abgab. Seine Leistungen in der Philologie zu schildern steht mir in diesem Kreise kaum zu. Zudem erhellt ihre Bedeutung aus der Zahl und Vollendung seiner Werke, aus seiner frühzeitigen Wahl in die Akademie der Wissenschaften, aus der uneingeschränkten Hochachtung seiner gelehrten Freunde, zu denen er in der griechischen Gesellschaft die ersten Philologen von Buttmann und Schleiermacher bis Bekker und Trendelenburg zählte; auch Hermann war längst aus dem Lehrer ein Freund geworden, und Lobeck sprach noch in hohem Alter mit bewundernder Liebe von Meineke. So mögen nur wenige Beobachtungen erzählt werden, welche sich mir in mehrjährigem Verkehr dargeboten haben. Besonders ausgezeichnet durch umfassende und feine Kenntnis der alten Sprachen und durch eine nichts verschmähende und nichts vergessende Belesenheit, auch als Schüler Hermanns geneigt, der Sprachkenntnis und der Schrifterklärung den ersten Rang in der Philologie einzuräumen, war er doch bei seiner Beherrschung der Litteratur und seiner Kenntnis der neuen Forschungen mit den sachlichen Teilen der Altertumskunde völlig vertraut. Sein Verständnis des Platon zeigte dieselbe Sicherheit wie seine Äufserungen über die antiquarischen und epigraphischen Arbeiten Boeckhs, die er, trotz des Vorbehalts in Einzelheiten, gern in ihrem unvergleichlichen Werke, wie nach der Eigenart ihres Meisters anerkannte.

Eben diese Sicherheit, angewandt auf den Text der Schriftwerke, machte ihn, unter Mifsbilligung jeder Willkür und Gewaltsamkeit, doch freier gegen die handschriftliche Überlieferung. Wozu sein Freund Bekker sich allmählich mehr entschlofs, den Text des Schriftstellers nicht lediglich von den Handschriften ab-

hängig zu machen, sondern mehr nach seiner sprachlichen Eigenart und der sprachlichen Kongruenz zu gestalten, das war schon früh die Meinung und die Methode Meinekes gewesen. Daher seine Freude an geschmackvollen Konjekturen, auch bei anderen, daher die Raschheit seines Zugreifens, wo es der Verbesserung verderbter Überlieferung galt, daher auch die Möglichkeit, vermöge seiner sprachlichen Fertigkeit so zahlreiche Schriftwerke zu säubern und lesbar zu machen. Ich erinnere mich sehr wohl, dafs er, kaum einige Wochen nach Empfang der Gaisfordschen ihm nicht genügenden Ausgabe des Eusebius, einfach und wie einen gewohnten Vorgang erzählte, er habe sie nunmehr so ziemlich durchkorrigiert. Diese Leichtigkeit kritischer Verbesserung vermochte ihn wohl bei seinen Lieblingsschriftstellern zu kühner Ausmerzung manches Fleckens, mancher Ungleichheit, die sich mit seinem Urbilde dieses Schriftstellers nicht vertrug; ganz besonders galt dies vom Horaz, dessen durchgebildete Kunstform er von jeder Verunzierung rein halten wollte. Sein Verfahren war vom höchsten Werte da, wo es galt, aus vergrabenen und verdorbenen Bruchstücken das verständliche Bild eines Schriftwerkes, einer Litteraturgattung herzustellen, was ihm, wie anderswo, so namentlich für das Gebiet der griechischen Komödie, auch der alexandrinischen Dichter, besonders gelungen ist.

Diese Fülle und Sicherheit des Wissens kam in weiser Beschränkung seinem Unterricht zu gute, welcher die Schüler zur Liebe des Lehrers wie des Lehrgegenstandes zog. Sehr empfindlich gegen sprachliche und besonders gegen prosodische Verstöfse, welche in den oberen Klassen nicht mehr vorkommen sollten, war er aber auch sehr empfänglich für den Fortschritt der Schüler, für den Beweis eines klaren Verständnisses des vorliegenden Schriftwerkes. Wenn bei den Klassenprüfungen ein Zögling die Periode des Cicero, des Livius gut und sinngemäfs vorlas, so sah er, hierdurch vollkommen befriedigt, gern von weiterem ab. Diese ideale Art der Geistesbildung übertrug er auf die sittliche Zucht; vielmehr es war ihm eine andere Behandlung der Jugend überhaupt nicht möglich. In der Reinheit und unbekümmerten Wahrhaftigkeit seiner Gesinnungen für ideale Anschauungen allezeit aufgeschlossen, setzte er dieselbe zunächst auch bei anderen, also auch bei der ihm anvertrauten Jugend, voraus. Das Gemeine, Rohe, Zänkische war ihm nicht nur zuwider, es war ihm völlig fremd, und mehr als einmal liefs sich bemerken, dafs er niedrige Worte und frivole Gesinnung, welche sich ausnahmsweise in seiner Gegenwart herauswagten, gar nicht verstand. Dieses Niedrige bannte er mit Nachdruck aus der Schülerwelt, übrigens billig und keineswegs auf allseitiger Korrektheit der Schulleistungen bestehend, wenn er nur Wahrheit und Reinheit des Strebens sah. Bei aller Strenge der Forderung in den Hauptfächern hat er doch abweichende, aber in sich gehaltvolle Naturen, die einer ihm sonst

fremden Richtung zustrebten, gehegt und mit Vertrauen zu den höheren Studien entlassen. Auch dafs er der Jugend zwar Ordnung zumutete, aber pedantische Einförmigkeit gern erliefs und an ihrem Frohsinn seine herzliche Freude hatte, entsprang aus derselben Quelle.

Und nicht dasselbe, aber ein gleichartiges Verhalten war ihm auch gegen die Lehrer natürlich. Auf die Leistungen der Gereifteren unter ihnen war er stolz und sprach freudig seine Anerkennung aus; an den jüngeren schätzte er vor allem wissenschaftlichen Sinn und gewissenhafte Liebe zur Jugend. Unter dieser Voraussetzung erfolgten seine Weisungen, ja seine Zurechtweisungen mit einer Herzensfreundlichkeit, die, wie ich selbst bezeugen darf, den Betroffenen tief ergriffen. Die Tüchtigen liefs er frei walten; überhaupt wirkte er weit mehr durch sein Beispiel als durch Mahnungen, obschon er den Blick auch auf das scheinbar Kleine lenkte. So war er auch in diesem Kreise das geehrte und geliebte Haupt, dessen Zufriedenheit zu erringen für jeden das selbstverständliche Streben war.

Ähnlich leitete ihn seine Natur bei der Prüfung der jungen Lehrer, die er lange Jahre und mit ebenso glücklichem Takt als Erfolg leitete. Gegen Ungründlichkeit und anspruchsvolle Mittelmäfsigkeit von herber Strenge, urteilte er eher milde, wo er Unterrichtsgeschick und Liebe zur Wissenschaft wahrzunehmen glaubte.

So wirkte er überall weniger durch den Nachdruck der einzelnen Forderungen als durch seine Person, durch sein harmonisches und anmutsvolles Wesen, das sich überhaupt in der Bewegung seines Geistes und in seinem geistigen Verkehr aussprach. Viele und treue Freunde hat er von der Jugendzeit an gewonnen und festgehalten, unter ihnen auch seine Vorgesetzten, welche eine solche Natur eher stützen als leiten wollten. Und sie konnten allerdings einem Manne vertrauen, der aus Treue gegen seinen Staat, aus Liebe zu seiner Anstalt und seiner Wissenschaft einen lockenden Ruf nach aufsen abwies, der neben aller fachmännischen und wissenschaftlichen Tüchtigkeit eine schlechthin unverletzliche Wahrheitsliebe, auch gegen sich selbst, besafs und nach seinem Wahlspruch aufser der Wahrheit keine Schönheit anerkannte, und der demnach wie an seinen Lehrern und Schülern so auch an andern die Tüchtigkeit und die Vorzüge unbefangen und mit Freude würdigte. Obschon seinem Lehrer Hermann treu zugethan, hat er stets mit dankbarem Verständnis die grofsen Schöpfungen Boeckhs begrüfst, und selbst für Otfried Müller hatte er Worte der Anerkennung, so sehr ihn dessen Auftreten gegen Hermann verdrofs.

Kein Wunder danach, dafs andere Direktoren sich gelegentlich bei ihm Rats erholten, dafs ihn enge Freundschaft und rückhaltloses Verständnis mit den gleichstrebenden Gelehrten verband,

unter denen ich nur den edlen, aber ganz anders gearteten Lachmann mit aller Ehrerbietung nenne. Die beiläufige Äufserung des letzteren, dafs er wirklich nicht zu sagen wisse, ob er oder Meineke das Gesetz der vierzeiligen Strophen bei Horaz entdeckt habe, wurde von Meineke neid- und selbstlos bekräftigt. Fast charakteristischer noch ist ein anderer Vorfall, nach welchem bei der gemeinschaftlichen Bearbeitung der griechischen Choliambiker Lachmann die erste Zeile eines Gedichts verbessert hatte und dann an Meineke das von diesem willig aufgenommene Verlangen richtete, seinerseits den zweiten Vers in Ordnung zu bringen.

Ich darf nicht länger bei einzelnen Seiten verweilen, so sehr dazu die Verehrung Meinekes und das Gedenken seiner liebenswürdigen Persönlichkeit einladet. Aber zweierlei darf nicht übergangen werden: seine Vaterlandsliebe, welche sich stets auf das unumwundenste und herzlichste und mit Stolz auf seinen Heimatsstaat aussprach, und seine warme und ungefärbte Liebe zu Gott, welche selten zu Tage trat, aber in entscheidenden Augenblicken sich zu freudigem Bekenntnis steigerte. Dies geschah wiederholt in den herzlichen und geistvollen, häufig in gefälligen lateinischen Ausdruck gefafsten Abschiedsworten, mit denen er seine Zöglinge zu der Universität entliefs, nirgends aber ergreifender als in der kurzen von tiefem Gefühl eingegebenen Rede, mit welcher er selbst von seinem Amt und seinem geliebten Joachimsthal Abschied nahm.

So war er seiner Zeit, so ist er uns das Vorbild eines Gelehrten, mehr noch eines Lehrers, dem zu folgen und nachzuahmen um so mehr erquickt, je reiner und schärfer die Züge dieser edlen, harmonischen, liebevollen Natur sich der Anschauung darbieten. Alle, die ihm Anregung und Leitung schulden — und zu ihnen darf auch ich mich in dankbarer Freude zählen —, werden seiner allezeit mit herzlicher und froher Ergebenheit gedenken, zumal in einer Zeit, welche von idealen Bildern und von Liebe zum Ideal wahrlich keinen Überflufs aufweist. Vor allem darf und wird diese Anstalt, die er in seinem Sinne geleitet und mit neuem Geist gefüllt hat, sich seiner mit Stolz und mit dem Worte erinnern, welches Goethe, sich selbst zum Trost, dem abgeschiedenen Freunde Schiller nachrief:

Denn er war unser!

Und so möge sein Geist fort und fort als nachwirkender Besitz in diesen Räumen walten!

W. Schrader.


UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 12 28 05 10 020 0